

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Jakub Naděje

**PROBLÉMY, SE KTERÝMI SE SETKÁVÁ  
ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE**

**PROBLEMS WHICH ENCOUNTERS THE  
BEGINNING TEACHER AT PRIMARY SCHOOL**

Praha 2013

PhDr. Veronika Blažková, Ph.D.

Děkuji paní PhDr. Veronice Blažkové, Ph.D. za milý, vstřícný přístup a cenné rady a podněty, které mi pomohly při vypracování této práce.

Děkuji všem pedagogům, kteří se podíleli na realizaci výzkumného řízení.

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracoval samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne:

Jakub Naděje

.....

## **Anotace**

V bakalářské práci se soustředím na vstup začínajících učitelů do vzdělávacího systému. Zaměřuji se převážně na obtíže pramenící z nedostatku zkušeností, které sami učitelé zaznamenávají ať už se jedná o nedostatečnou připravenost z doby studia, nerozvinutá schopnost komunikace nebo neshody s kolegy. V práci se zaměřuji převážně na učitele s délkou praxe do pěti let.

Cílem teoretické části je shromáždit poznatky, informace a názory odborníků z akademické sféry, kteří se věnují problematice začínajícího učitele a tyto poznatky v ucelené formě poskytnout zájemcům o učitelskou profesi v takovém celku, aby tito získali širší povědomí o mnoha aspektech učitelství.

Obsahem praktické části je výzkumné kvalitativní šetření mezi začínajícími učiteli. Cílem bylo zjistit jaké problémy začínající učitelé registrují ve svém povolání. K tomu účelu byly stanoveny tři cíle, které byly podrobeny bližšímu zkoumání.

Výsledkem práce je přednesení nejpalčivějších problémů začínajících učitelů.

## **Klíčová slova**

Začínající učitel, problémy začínajících učitelů, nedostatek zkušeností, pedagogická příprava učitelů, profesní standard

## **Annotation**

I focus at entering of beginning teachers into the educational system in my bachelor's thesis. I mainly aim at difficulties originating from lack of experience which teachers themselves register, whether it is concerning unsatisfying readiness from studying period of time, undeveloped communication skill or quarrels with colleagues. I focus chiefly at teachers with upmost five-year-long work experience in my bachelor's thesis.

The goal of theoretical part is to gather knowledge, information and opinions of experts from the academic grounds who are occupying themselves with the phenomenon of the beginning teacher and to provide applicants for pedagogical profession with pieces of knowledge in comprehensible form so they could gain awareness of many aspects of teacher's vocation.

The content of practical part consists of investigative qualitative proceedings among beginning teachers. The intention was to discover what problems beginning teachers acknowledge in their profession.

The result of the thesis is a report of the most striking problems of beginning teachers.

## **Key words**

The beginning teacher, problems of beginning teachers, lack of experience, teachers' pedagogical preparation, vocational standard

# Obsah

1	ÚVOD .....	7
2	TEORETICKÁ ČÁST .....	8
3	ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL .....	8
4	VOLBA UČITELSTVÍ .....	9
5	SPECIFIKA V UČITELSKÉ PROFESI.....	11
5.1	ZVLÁŠTNOSTI UČITELSKÉ PROFESE.....	11
5.1.1	Prestiž učitelů.....	11
5.1.2	Feminizace učitelství.....	12
5.1.3	Profesní deformace .....	13
5.1.4	Stárnutí pedagogických sborů.....	13
5.1.5	Pracovní prostředí .....	14
6	NEJISTOTA ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ .....	15
7	ČINNOSTI UČITELE .....	17
8	PEDAGOGICKÁ PŘÍPRAVA BUDOUCÍCH UČITELŮ .....	20
8.1	TEORETICKÉ ZÁKLADY V PROBLEMATICE PŘÍPRAVY UČITELŮ .....	20
8.2	OTÁZKY V PŘÍPRAVĚ UČITELŮ .....	21
8.3	VZTAH TEORIE A PRAXE .....	23
9	AUTORITA.....	24
10	NESTANDARDNÍ SITUACE .....	27
10.1	TREST .....	28
10.2	STRES .....	29
10.3	KÁZEŇ.....	30
10.3.1	Kázeň ve školním prostředí.....	32
11	KVALITA V UČITELSKÉ PROFESI.....	34
11.1	KVALITA UČITELE VE SVĚTĚ.....	35
11.2	KVALITA UČITELE V ČESKÉM KONTEXTU .....	37
12	TYOLOGIE V UČITELSKÉ PROFESI .....	40
13	PRAKTICKÁ ČÁST .....	42
14	VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	42
14.1	VYMEZENÍ PROBLÉMU VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	42
14.2	CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	42
15	METODOLOGIE VÝZKUMU .....	44
15.1	METODY VÝZKUMU .....	44
15.1.1	Metoda získání potenciálních účastníků výzkumu .....	44
15.1.2	Získání účastníků výzkumu.....	44
15.1.3	Volba metody rozhovoru .....	45
16	REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	46
16.1	STRUKTURA ROZHOVORU .....	46
16.2	PRŮBĚH ROZHOVORU .....	46
17	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	48
18	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	51
19	ZÁVĚR.....	71
20	POUŽITÁ LITERATURA .....	73

# 1 ÚVOD

Každé lidské snažení začíná sobeckými úmysly. S přihlédnutím k tomu, že se chystám nastoupit do učitelské profese mě sobectví přivedlo k nápadu na tuto práci. Předtím, než bych do učitelství nastoupil, chtěl jsem se dozvědět něco více o tom, co mě čeká, proto jsem si zvolil téma začínajícího učitele a jeho problémů.

Učitel by měl být především odborníkem v řízení vzdělávacích a výchovných procesů. Každý jedinec má však hranici mezi nimi postavenou jinde. Formou této práce jsem se pokusil zájemcům o učitelskou profesi poskytnout různé úhly pohledu na nejrozličnější pedagogické situace a události s ní spojené. Je známo, že čím více možných perspektiv člověk zná, tím lépe se pak rozhoduje. A začínající učitel se musí převážně rozhodnout, jaký postoj k žákům, vyučovacím procesům, nestandardním situacím a dalšímu zaujme. Byla by velká škoda, pokud by se začínající učitelé spokojili se svým vlastním pohledem na svět, případně s pohledem svých kolegů. Je to právě konfrontace s ostatními, která nás posouvá kupředu a ženě k hlubšímu vývoji.

Práce je určena především uchazečům o místo učitele, kteří nemají žádné nebo minimální zkušenosti. Těm se práce snaží zprostředkovat informace o nejzákladnějších aspektech učitelské profese s provázaností na reálné výpovědi začínajících učitelů z praxe. Autor doufá, že jim práce poskytne důkladnější poznání učitelské profese a pomůže jim to uvědomit si náročnost výkonu povolání.

## 2 TEORETICKÁ ČÁST

### 3 Začínající učitel

Začínajícího učitele lze charakterizovat jako absolventa vysoké pedagogické školy, který oplývá teoretickými znalostmi; po teoretické stránce je vybaven dobře, avšak chybí mu praktické zkušenosti. Zároveň je na počátku své profesní dráhy. Za začínajícího učitele lze považovat jedince do pěti let praxe.

Specifikem, které začínajícího učitele provází, je nutnost ihned od prvního dne převzít veškeré činnosti, které s učitelskou profesí souvisí (Podlahová, 2004 str. 15). Není možné, aby se začínající učitel soustředil pouze na ovládnutí jedné činnosti, například hodnocení žáků a po jejím zvládnutí se přesunul ke zvládnutí další činnosti. Začínající učitel naopak musí ovládnout všechny činnosti již od prvního dne.

Začínající učitel si musí též uvědomit, že složení žákovské populace se diametrálně liší od té, která navštěvovala školu s ním (Podlahová, 2004 str. 17). Žáci jsou zákonitě formováni dobou, v které vyrůstají. Přináší proto nové modely chování a vyžadují nové vzorce přístupů. Stejně tak jsou na začínajícího učitele kladeny požadavky na osvojení nových modelů vyučování.

Začínající učitel si musí uvědomit, že ze studia není možné přinést si do výuky veškeré poznatky. Není možné si připravit reakce na dotazy žáků, řešení krizových situací v hodině i mimo ní a kázeňských prohřešků žáků. Během prvních dní je pro začínajícího učitele důležité nenechat se odradit. Nelze očekávat zvládnutí nikdy neviděných a neočekávaných situací během prvního dne v zaměstnání. Jejich zvládnutí přijde naopak časem.



## 4 Volba učitelství

Říká se, že mnoho studentů si zvolilo studium učitelství ze dvou důvodů. Buď se nedostali na vytouženou školu a pedagogické studium skýtá úkryt před výběřčím sociálního a zdravotního pojištění nebo se na pedagogickou fakultu uchýlili kvůli její nenáročnosti. Navíc ve společnosti převládá názor, že učitelství rozumí každý – všichni si totiž prošli minimálně primárním vzděláváním a na vlastní oči viděli jeho stav. Odtud pramení i jistota uchazečů o studium. Po absolvování primárního a sekundárního vzdělávání mají pocit, že znají náplň práce pedagoga. Tuší v jakých podmínkách budou pracovat a jací zhruba budou jejich kolegové. Asi není třeba dodávat, že po vstupu do terciárního vzdělávání a posléze zaměstnání často přichází šok.

Je všeobecně známo, že někteří jedinci si učitelské povolání volí, aby pokračovali v rodinné tradici. Co se týče těchto studentů, můžeme o nich opravdu říci, že jsou si plně vědomi všech aspektů profese, do které se rozhodli nastoupit. Musíme vzít v úvahu fakt, že v domácím prostředí slýchávali příběhy týkající se školy z úst rodičů (v některých rodinách i prarodičů). Tímto způsobem byli připraveni na vstup do povolání lépe než kdokoli jiný, protože si uvědomují veškerá specifika učitelské profese a nároky, které jsou na učitele kladeny.

Nesmíme však zapomínat, že učitelství je předně založeno na principu ovlivňování druhých (Vališová, a další, 2011 str. 24). Toto ovlivňování je navíc zakotveno v řádech a předpisech, o které se učitel může opřít, například při ztrátě autority.

Právo vyžadovat po druhých určitý výkon v hodině vychází primárně z učitelské kvalifikace, tedy z vysokoškolského diplomu. Tato tradice je tak dlouho zavedená, že si ji jak učitelé tak žáci už ani neuvědomují, přesto přetrvává.

Jiní si mohou učitelství volit pro jeho institucionalizovanou povahu. Do školy ve smyslu instituce se uchylují, aby unikli tlakům, složitostem a náročnostem jiného způsobu života. Pravidelný rytmus a řád vládnoucí ve škole je uklidňuje a těší. Školu tak vlastně využívají jako úkryt před krutostmi vnějšího světa, jako klidný přístav v jinak rozbouřeném moři. Tito konzervativní jedinci pak často bojují za neměnnou podobu školského vzdělávání. Jakákoli reforma jim působí zmatek v zavedeném řádu a pořádku. Navíc jim hrozí změněné požadavky na jejich výkon, nové úkony nebo nové činnosti. Toto všechno nespadá do jejich představy klidné instituce.

Volbu učitelského povolání může u některých jedinců ovlivnit i zhlédnutí se v některé z rolí učitele. Někdo přijme roli vzdělavatele, jiný roli vychovatele (Vališová, a další, 2011

str. 25). V obou rolích je možné spatřit odpovědnost za stav společnosti. Tito jedinci většinou spojují volbu dráhy učitele s posláním. Pro ně je učitelství vším a jsou ochotni mu obětovat a podřídít vše. V obou rolích jsou přítomny jak autoritativní tak i neautoritativní prvky a postupy. Každý sám sebe formuje na základě svého mravního, morálního a filozofického přesvědčení. Důležité je též poznamenat, že to co učitelé artikulují jako jejich motivaci pro výběr učitelství navenek nemusí nutně korespondovat s jejich opravdovým vnitřním přesvědčením.

## 5 Specifika v učitelské profesi

Každý nejspíše intuitivně tuší, co je podstatou učitelství, avšak zformulovat tyto pocity do uchopitelných slov již tak lehké není. Je to způsobeno i tím, že v každé zemi panuje jiný přístup ke vzdělávání, rozdíly lze dohledat i mezi jednotlivými školami, ba co více i mezi samotnými učiteli. Zároveň se obsah vzdělávání kontinuálně proměňuje v závislosti na vývoji současné doby.

Učitelství patří mezi nejtradičnější a nejstarší profese. Lze říci, že náplní učitelství je duchovní činnost a smyslem je proces předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých (Vališová, a další, 2011 str. 15). Důležité je si uvědomit, že ačkoli má učitelství mnohaletou tradici, podmínky práce pedagoga se průběžně mění, stejně jako se mění obsah vzdělávání. S tímto vývojem jdou ruku v ruce i nové nároky, které jsou na učitele kladeny. Změny však nevyvolává pouze proměnlivá společnost, ale též i hlavní objekt pedagogického snažení, tedy žáci samotní. Nesmíme zapomínat, že i žákovská populace se generace od generace liší, mění a vyvíjí a žádá si nové přístupy. Tedy i oni značnou měrou přispívají k proměnlivosti vzdělávání.

Mnoho učitelů vnímá svou profesi jako poslání. Z tohoto přesvědčení vychází zároveň i jejich životní orientace a posléze nabyté životní přesvědčení (Vališová, a další, 2011 str. 15). Vědomí poslání je následně přetvořeno do podoby vnitřního závazku, který jedinec uzavírá s celou společností, za jejíž budoucí stav přijímá nést zodpovědnost. Do tohoto světa se rozhodl uvádět svěřené žáky, za jejichž budoucnost též cítí zodpovědnost. V tomto významu má pak učitelovo poslání zásluhu na formování současného světa a společnosti.

### 5.1 Zvláštnosti učitelské profese

#### 5.1.1 Prestiž učitelů

Nejspíše nejrozšířenější omylem souvisejícím s učitelskou profesí je její nízká prestiž. Šanderová (2000) prestiž definuje jako „váženost, jíž se lidé ve společnosti těší, a je jedním z předpokladů úcty, kterou si navzájem prokazují.“ Po přijmutí této definice již není možné učitelům vyčítat, že pociťují nízkou prestiž svého povolání. Vždyť mnoho učitelů si stěžuje na přístup rodičů, kdy se cítí spíše jako hadroví panáci, kteří se hodí pouze na zametání podlahy. Někteří rodiče chodí do školy na učitele vykřičet své problémy namísto zahájení

smysluplného dialogu. Učitelé v takové situaci nemohou pociťovat váženost své profese, úctu není třeba zmiňovat.

Specifikum spjaté s prestiží učitelů je i to, že prestiž se nevztahuje pouze na učitele jako jednu velkou množinu všech pedagogických pracovníků, ale též i na jednotlivce. Sami učitelé se však ke svému povolání staví spíše skepticky (Průcha, 2002 str. 30). I nedocení podaného výkonu může být příčinou k častému odchodu mladých učitelů ze školství do jiných zaměstnání.

K nízkému sebevědomí učitelů přispívá též i neexistence objektivních kritérií pro posuzování práce učitelů. Učitelství je pak považováno za snadnou profesi k jejímuž vykonávání vede stejně snadná, ne-li lehčí příprava. Takovéto hodnocení přichází zásadně z vnějšku, avšak ovlivňuje studenty učitelství i učitele samotné více než si jsou sami ochotní připustit. K sebepodceňování mohou vést i další důvody jako je nízký plat, složité ohodnocení duševní práce a už vládnoucí stav a úroveň sebevědomí učitelstva.

### **5.1.2 Feminizace učitelství**

V posledních letech je školství typickou oblastí, v které lze sledovat vysokou míru feminizace. Ačkoliv jde o rozšířený jev, je možné sledovat jeho začátek až do poloviny 19. století. Jedná se o fenomén rozšířený po celém světě, v naší zemi dosahuje míra feminizace v předškolních zařízeních 100% a na základních školách 80% (Vašutová, 2004 str. 46).

Vysokou míru lze spatřovat už ve faktu, že učitelské studium si vybírá více studentek než studentů. Ti studenti, kteří školu dokončí pak často do školství ani nenastoupí a pokud se přeci jen do školy vydají, často záhy své učitelské působení ukončují.

Důvodů k menšímu zájmu o učitelství mezi muži je několik. Předně muži nejspíše netíhnou k profesím se (zdánlivě) nižší prestiží, případně k takovým, které nejsou typicky mužské. Můžeme v tom sledovat mužskou touhu po společenském uznání a sociální prestiži. Též je možné odhalit skrytý odpor k pracím, které by je v očích ostatních mohly stavět do posměšného světla či jinak snížit jejich společenský status. Zároveň je téměř jisté, že muži nechťejí vykonávat typicky ženské práce z důvodu nelibosti nést označení zženštilého jedince.

Další z důvodů proč se muži neradi vrhají do vod učitelství může být ten, že prací se chtějí zabývat jen v pracovní době. U učitelské profese tento požadavek nabírá na absurdních rozměrech. Učitel je takřka povinen věnovat práci i svůj volný čas. Ať už se jedná o opravy písemek nebo přípravy na další den vždy tyto činnosti vykonává na úkor svého volného času.

Je též možné, že učitelé nemají potřebné vlohky pro práci s mladší věkovou kategorií žáků. Zřejmě jim v práci s malými žáky chybí jistý mateřský přístup, kterým naopak ženy oplývají. Často si můžeme všimnout, že se učitelky k žákům chovají mnohdy jako matky než jako učitelky. Tyto dvě role se neustále prolínají a střídají, což může působit zmatek v hlavách žáků. Je pak na každé učitelce, aby byla schopná obě role zvládnout a dovedně mezi nimi přepínat. Na druhé straně, u mužů tento mateřský přístup chybí, a proto se může zdát, že si s malými žáky nevědí rady.

Vyšší zastoupení mužské populace lze spatřit v sekundárním vzdělávání. To může být spojeno i s vyšší prestiží učitelů na středních školách, lepším platovým ohodnocením a starší populací žáků, s kterými přichází do kontaktu. Učitelům též v některých případech odpadá nutnost zajistit si druhé zaměstnání za účelem udržení životního standardu rodiny.

### **5.1.3 Profesní deformace**

Profesní deformaci lze charakterizovat jako spojení vlastní identity s profesí, které přichází až po mnoha letech vykonávání této profese. Každá profesní deformace si s sebou nese své typické znaky podle kterých okolí osobu může identifikovat jakožto zástupce tohoto specifického povolání. „Učitelé často přenášejí do svého civilního života profesní roli s charakteristickým modelem chování“ (Vašutová, 2004 str. 47). Okolí pak jedince charakterizuje jako učitele na základě sklonů k napomínání, opravování a poučování.

Pochopitelně se v lidské rase naleznou jedinci s těmito sklony, kteří nejsou učitelé a naopak; mezi učiteli se naleznou učitelé bez těchto sklonů. Přesto všechno však faktem zůstává, že toto jsou nejčastější znaky profesní deformace učitelů. Uvědomělý jedinec svou deformaci vnímá a umí s ní pracovat, potlačit ji. I to může být způsob k zachování své vlastní původní identity.

### **5.1.4 Stárnutí pedagogických sborů**

Jev stárnutí pedagogických sborů pociťují jak žáci a rodiče tak i učitelé samotní. Problém vzniká převážně v důsledku odchodu mladých učitelů ze škol nebo kvůli jejich nenastoupení do vzdělávacího systému (Vašutová, 2007 str. 18). Nastává tak situace, kdy starší učitelé neodcházejí ze škol, protože není, kdo by je v jejich pozici vystřídal. Dlouhá náležitost ke škole a jejich morální odpovědnost jim pak nedovoluje ze školy odejít a zanechat po sobě prázdné místo a problém s jeho zaplněním. Stejně tak se na některých školách mohou dostat

do situace, kdy starého učitele nahradili novým, čerstvým, který však náročnost pedagogické profese nevydržel a ze školství odešel. Opět vzniklé prázdné místo ředitele často zaplňují povoláním předchozího učitele zpět do školy.

Podle Vašutové (2007) může situaci změnit lepší platová a bytová politika, možnost kariérního postupu učitelů a oceňování vynikajících jedinců. Je jisté, že všichni učitelé by bez výjimky přivítali zlepšenou situaci v oblasti platů. Nicméně peníze nikdy nebyly a zřejmě ani nebudou hlavním důvodem ke vstupu do školství. Absence kariérního postupu může odradit převážně ambiciózní jedince. Jediný postup, který se učiteli nabízí je z pozice učitele na pozici ředitele školy. Žádné další mezistupně ve školství nenajdeme. Setrvání několik let (případně celý profesně aktivní život) na jedné škole může být zdrojem demotivace budoucích učitelů. Na druhou stranu i nadále platí, že učitelé vstupují do školství převážně kvůli žákům, nikoli kvůli podmínkám panujícím v profesi.

### **5.1.5 Pracovní prostředí**

Velkou roli ve výkonu učitele hraje prostředí, v kterém probíhá realizace vzdělávání. Škola učitelům poskytuje určité podmínky pro přípravu a realizaci vyučování. Kvalita těchto podmínek zčásti určuje kvalitu výkonu učitele během vyučovací hodiny. Na školu je nutno pohlížet jako na jeden velký živoucí organismus. Učitelé i žáci jsou uzavřeni uvnitř tohoto organismu bez možnosti útěku. Neustále se stýkají a předávají si informace o sobě navzájem. Sborovna podporuje soudržnost kolektivu. Na některých školách však chybí. Z těchto škol jsou slyšet nespokojené hlasy stěžující si na odcizenost kolektivu. Většinu ostatních prostor sdílejí učitelé se svými žáky, což jim ubírá ze soukromí. Toho dosáhne pouze uzavřením se v kabinetu, který obvykle také sdílí s ostatními učiteli. V pracovním prostředí je tak učitel neustále obklopen lidmi, ať už dalšími učiteli nebo žáky.

Zvláštností patřící k učitelské profesi je, že učitel po skončení pracovní povinnosti nepřestává být učitelem, ale tuto roli zastává i mimo budovu školy (Pařízek, 1988 str. 18).

## 6 Nejistota začínajících učitelů

Ačkoliv má začínající učitel čerstvý vysokoškolský diplom, neznamená to, že ho studium připravilo zastávat roli učitele. Po teoretické stránce je obvykle vybaven adekvátně, avšak chybí mu praktické zkušenosti. Zároveň má velmi málo času na osvojení všech potřebných dovedností. Zkušenosti nabývá většinou během vyučovacího procesu, stěží proto můžeme očekávat jejich bezchybný výkon (Šimoník, 1995 str. 33).

Právě nedostatek zkušeností často vede k napodobování učitelů z doby, kdy sami sedávali v lavicích, případně k rozpomínání se na činnosti, které je osobně bavily nebo naopak v hodině chyběly. Nedostatek zkušeností přivádí začínající učitele do svízelné situace, protože po teoretické stránce jsou připraveni dobře. Nicméně nedokáží poznatky efektivně předat žákům.

Nedostatečná praktická příprava během vysokoškolského studia vede k dalším obavám. Předně ke strachu, že nestihnou probrat veškeré učivo v hodině, nedokáží si poradit v nestandardních situacích, nezhodnotí objektivně výkon žáka, nedokáží předat poznatky žákům, budou se potýkat s nekázní (Vašutová, 2007 str. 58).

Po začínajících učitelích je požadováno, aby byli schopni teoretické poznatky účinně přetvořit do podoby srozumitelné žákům. Zároveň je po nich požadováno, aby jejich hodiny byly pro žáky zajímavé a poutavé. Protože však k tomu na fakultách nebyli vedeni, objevují se v jejich vedení hodin chyby a nejistoty.

Předimenzování vyučovací hodiny je poměrně častý jev mezi začínajícími učiteli. Pro hodinu si naplánují příliš mnoho činností, které s žáky nestačí realizovat. Pokud se jedná o aktivitu, kterou lze uplatnit na jakoukoli látku, nic se v zásadě neděje. Avšak pokud se jedná o aktivitu vztahující se k probírané látce, dochází k roztržení návaznosti učiva.

Hodnocení žáků je pro začínající učitele těžký úkol. Dochází k dvěma situacím. Buď začínající učitel nastaví laťku příliš vysoko a žáci nejsou schopni ji překonat nebo naopak žáky podceňuje. V prvním případě začínající učitel nebere v potaz skutečné možnosti žáků, v druhém se bojí žáky přetížit. Hodnocení pak neodpovídá skutečnosti a požadovanému standardu. Oba extrémní případy jsou chybné. Správná míra požadavků se u začínajícího učitele objeví až časem.

Během práce ve třídě se začínající učitel soustředí převážně na sebe a třídu spíše zanedbává (Vašutová, 2007 str. 60). Nestíhá pak sledovat dění v celé třídě. To vede ke ztrátě pozornosti ze strany žáků a k rozmrzelosti či zoufalství ze strany začínajícího učitele. Příčinou

je neschopnost zaměřit výkladem a učebním procesem celou třídu. Až časem si začínající učitel osvojí schopnost vykonávat několik činností najednou.

Potíže začínajících učitelů mohou pramenit i z nedostatečně rozvinuté komunikační schopnosti. Žáci jsou pak svědky nesrozumitelného a nesourodého výkladu, nejasného formulování požadavků a celkově špatné komunikace.

Neschopnost správně se zachovat při nestandardních situacích také neblaze působí na psychiku začínajících učitelů. V takovém případě je vždy rozumné jednat s chladnou hlavou a případ konzultovat se zkušenějším kolegou.



## 7 Činnosti učitele

Nejvýraznější učitelovou činností je pochopitelně samotný proces předávání znalostí žákům. Než se tak stane učitel musí projít přípravnou fází. Po ukončení vyučovací části by ideálně měla proběhnout hodnotící fáze.

Během plánovací fáze je učitel povinen držet se plánů vzdělávání dané školy a předmětu (Pařízek, 1988 str. 96). Plánování je systematické vyjádření učitelovo představy o naplnění vzdělávacích cílů. Učitelova příprava na vyučování by též měla být v souladu s nejnovějšími poznatky v oboru. V tom je obsažena nutnost sebevzdělávání. K dosažení takového požadavku je zapotřebí, aby se učitel udržoval informačně aktualizován. Během přípravy vyučovací hodiny si musí pedagog zvolit též i vyučovací metodu a vhodně vybrat činnosti pro žáky. Při nedodržení může dojít k odmítnutí kázně ze strany žáků a jinak zajímavá hodina může vyznít do prázdna.

Vyučování je praktická interakce mezi žákem a učitelem, kdy druhý usiluje o dosažení naplánovaných cílů. K tomu účelu používá nejrůznější metody, pomůcky a organizační formy práce ve třídě. Během vyučování je běžná přítomnost několika činností následujících velmi těsně po sobě. Patří sem probírání nového učiva a opakování starého, zkoušení žáků at' formou promluvy s jednotlivcem nebo skupinovou prací, motivace žáků k práci v hodině, vytvoření příznivé atmosféry ve třídě a naplnění vzdělávacích a výchovných cílů. Ve vyučovací fázi učitel řídí činnosti žáků a rozvíjí je prostřednictvím vykládané látky.

Cílem hodnotící fáze je především porovnat přípravu na vyučovací hodinu s jejím průběhem a výsledkem (Pařízek, 1988 str. 97). Učitel však nehodnotí pouze sebe, ale i žáky a jejich práci a spolupráci při snaze dosáhnout naplnění stanovených vzdělávacích cílů.

Podmínkou jakékoli práce je stanovení jejích cílů. Stejně tomu je i ve vzdělávacím sektoru. Učitel je povinen vytvořit si pro každou jednu vyučovací hodinu cíl, který následně musí sdělit žákovi. Chybou je, pokud učitel cíl hodiny žákům nesdělí. Způsobí tím zmatek v řadách žáků, kteří následně hodině nevěnují řádnou pozornost. Formulace cíle zastává též významnou roli. Pokud učitel cíl formuluje vágně a nezajímavě nebo příliš obecně, nemůže nikdy dosáhnout vysokého stupně motivace žáků k práci. Až zhodnocením dosažení vzdělávacích cílů končí práce s nimi (Podlahová, 2002 str. 21).

Při promýšlení stavby vyučovací hodiny je důležité, aby si učitel správně připravil časový plán. Do něj musí kromě výkladu nové látky zahrnout i aktivity určené k procvičení a upevnění staré látky. Je vhodné pokud učitel při tvorbě plánu přemýšlí i o spádu hodiny a její zajímavosti pro žáky. Jednotlivé části hodiny by na sebe měly logicky navazovat, avšak

přechody mezi nimi by neměly být násilné. Efektivně organizovaná hodina zatěžuje žáky poznatky rovnoměrně, střídá činnosti v pravidelném rytmu a činnost učitelova i žáků je systematická.

Zvláště začínající učitelé mají často tendenci hodinu předimenzovat. Z plánu pro hodinu jim několik aktivit zbyde pro příští hodiny. Taková situace však rozbíjí celkovou koncepci hodiny. Učitel činnosti skládá s určitým pedagogickým záměrem, pokud však větší část z přípravy nepoužije, nemůže dojít k naplnění všech vzdělávacích cílů, které si stanovil před hodinou. Celková koncepce vzdělávání v podání takového učitele je pak nesourodá a roztržitá.

Pro příznivé dosažení stanovených cílů je zásadní navození příjemné atmosféry ve třídě. V uvolněném a pozitivním prostředí se učiteli i žákům pracuje podstatně lépe než v atmosféře strachu či snad odporu. K vytvoření jakékoli atmosféry ve třídě přispívá zejména osobnost učitele a jeho chování, přístup ke třídě i jednotlivcům a celková organizace vyučovacího procesu (Podlahová, 2002 str. 25). Do tvorby atmosféry zasahuje i aktuální psychické rozpoložení žáků případně fyzická únava. Při konstituování atmosféry ve třídě platí stejně jako v životě pravidlo prvního dojmu. Během počátečních hodin, které s žáky učitel stráví, se formuje následný styl práce během vyučování. Pokud učitel tuto fázi podcení, velmi těžko potom mění zaběhnutý model za jiný.

Kromě činností spojených přímo s vyučováním provádí učitel i mnoho dalších úkonů mimo vyučovací hodinu. Patří sem převážně administrativní činnost jako je klasifikace a hodnocení prací žáků, psaní posudků na žáky, práce s třídní knihou a další. Byrokratická sféra je terčem nejvážnějších kritik ze strany začínajících učitelů. Předměty jejich stížností jsou obecně dva. První se týká nadbytečné zatíženosti učitelů státním aparátem. Učitelé mnoho činností pocítují jako nadbytečné a komplikované. Druhý střed kritik patří vysokým školám, které začínající učitele na tyto činnosti patřičně nepřipravily. Na tomto místě je třeba obhájit terciární vzdělávání, které není zakončené výučním listem, ale akademickým diplomem. Za těchto podmínek je vysoká škola povinna studentům poskytnout všeobecné znalosti o pedagogické profesi a vynikající znalosti v oblasti studovaného oboru, nikoli učit jednotlivým postupům. To je úkol pro každého jednoho učitele.

Operativní činnost v sobě zahrnuje práci, která je běžnou součástí učitelových povinností (Vašutová, 2007 str. 24). Spadají sem dozory na chodbách o přestávkách, suplování za nepřítomné kolegy, účast na poradách pedagogických sborů a přítomnost ve škole během hodin pohotovosti. Zaměření této oblasti nemusí být obráceno pouze dovnitř, do školy. Učitel může být pověřen zajištěním školních výletů nebo sportovních soutěží.

Učitel ve škole realizuje i koncepční činnost. „Hlavní podíl koncepční činnosti v současné době připadá na tvorbu školního kurikula“ (Vašutová, 2007 str. 24). Učitel se kromě účasti na tvorbě školní koncepce vzdělávání podílí i na tvorbě projektů a následné implementaci do vyučování a změnách organizace způsobu práce školy.

Poslední z mnoha oblastí učitelových činností se týká kontaktu s rodiči. Učitel je povinen informovat o situaci ve škole zákonné zástupce žáků. To zahrnuje zprávy o prospěchu žáka i jeho chování. Při vážnějších problémech poskytuje poradenskou pomoc případně doporučí odbornějšího poradce. Začínající učitelé jsou často zaskočení nezúčastněností rodičů. Převážně rodiče problémových žáků nejeví o svého potomka zájem.

## 8 Pedagogická příprava budoucích učitelů

Pokud se zabýváme profesní přípravou budoucích učitelů, jako první věc si musíme uvědomit, že i tito jedinci si ve svých mladých letech prošli školským systémem vzdělávání a výchovy. Každý si s sebou nese vlastní zkušenosti se školským systémem, vlastní traumata i vzpomínky vyvolávající úsměv. Vzdělávání, které oni zažili je z jejich úhlu pohledu tradiční (Kantorková, 1994 str. 145). To s sebou nese dva potenciální přístupy. Budoucí učitelé se v systému, kterým prošli a jeho pravidlech zhlédnou a přijmou ho za svůj nebo na druhou stranu systém zamítnou, zavrhnou a zřeknou se ho. Pak zákonitě musí následovat fáze, v které se snaží najít vzdělávací systém, který by splnil jejich představy o kvalitním vzdělávání.

### 8.1 Teoretické základy v problematice přípravy učitelů

Současná společnost by se dala pojmenovat jako společnost vědění. Informace jsou v době, kdy máme přístup prakticky k čemukoli, co nám vyvstane na mysli tou nejcennější komoditou. Vzdělání se tak stává hlavní složkou ekonomického rozvoje a konkurenceschopnosti na trhu práce (Vašutová, 2007 str. 16). Znalosti se staly stěžejním bodem při rozvoji společnosti i jedince. Taková situace přiřazuje učitelům tu nejdůležitější funkci v životě žáků. Učitelé zprostředkovávají informace a vědomosti a zásadně ovlivňují podmínky pro budoucí uplatnění žáků. Z toho vyplývá, že učitel zodpovídá za budoucí stav společnosti, za ekonomiku, kulturu a hodnoty.

Hlavním zaměřením v přípravě učitelů by se mělo stát zvýšení její profesionality. Proces by však měl probíhat s přispěním studentů učitelství, kterého Dytrtová s Krhutovou (2009) považují za hlavního aktéra profesního vývoje a spolutvůrce profesní identity. Příprava studentů učitelství by se tak měla zaměřit na proces stávání se učitelem. Během tohoto procesu si student osvojí učitelskou profesi díky vlastním zkušenostem a činností.

V současné společnosti se role učitele změnila z člověka předávajícího informace v jedince vedoucího žáka. Proto je kladen zvýšený důraz na samostatné činnosti ve smyslu bez přímého vedení učitelem (Dytrtová, a další, 2009 str. 39). Pedagogové by tak měli organizovat skupinové práce ve třídách a další týmovou spolupráci, rozvíjet v žácích kreativitu a vychovávat žáky k odpovědnosti za vlastní práci.

Budoucí učitelé by si též měli uvědomit, že panující stav ve sféře vzdělávání není neměnný. Naopak by společně s vývojem společnosti a vzdělávání měli rozvíjet i sami sebe, své postupy a metody výuky, zahrnovat do výuky nové poznatky a látku průběžně aktualizovat.

## **Khanova akademie**

Ve shodě s měnící se rolí učitele vznikl projekt Khan Academy. Uživatelé na jejích internetových stránkách mají přístup k obrovské zásobě video lekcí z oblastí matematiky, biologie, chemie, fyziky, historie a ekonomiky. Každý uživatel má k dispozici vědní mapu, která ukazuje jeho postup vědním oborem.

Základní myšlenkou Khanovy akademie je zrušení tradičního vzorce učení kdy po výkladu následuje opakování, poté test a nová lekce (YouTube, 2011). Žáci, kteří mají potíže s látkou, nezískají potřebné znalosti pro zvládnutí následující látky, která předchozí znalosti vyžaduje. V Khanově akademii mají žáci naopak prostor pro postup vlastním tempem. Webová stránka jim sama nabídne možnost postupu k další lekci až poté, co učivo dokonale ovládnou. Díky vysvětlujícím videím si žák může lekci pouštět stále znovu a vracet se k bodům, kterým neporozuměl.

Žákova aktivita na serveru je monitorována a učitel tak má přístup k nejrozdílnějším datům. Může vidět, v které oblasti je žák silný, v které tápe a v které si neví rady. Pak žákovi poskytne přesně cílenou pomoc.

Koncept Khanovy akademie dává učiteli větší svobodu v tom, že žáci se k další látce přesunou až poté, kdy ji bezpečně zvládnou. Nedochozí tak k situacím, kdy učitel vykládá novou látku i přesto, že ji čtvrtina třídy nechápe. Učitel pak ve třídě funguje jako pomocník, ne jako lektor. Ačkoli Khanova akademie učiteli odebrala jeho tradiční roli člověka předávajícího poznatky, je ve třídě stále důležitý. Pokud žák ani s pomocí videa není schopen látku zvládnout, zakročí a žákovi pomůže.

Princip Khanovy akademie se testuje na dvou školách v USA. Autor stránek, Sali Khan, vidí ve video lekcích budoucnost vzdělávání.

## **8.2 Otázky v přípravě učitelů**

V problematice přípravy budoucích učitelů spolu o hlavní směrodatné slovo zápasí hned několik stran najednou. Předně to jsou studenti učitelství sami, kteří do terciárního vzdělávání nastupují s určitými představami. Když tyto představy nejsou naplněny, dochází z jejich strany k pokusům o nápravu. Druhou stranou v konfliktu jsou již pracující učitelé, zvláště ředitelé a ředitelky škol. To oni musí pracovat s materiálem, který jim pedagogické fakulty předají. To oni se dennodenně pohybují ve vzdělávací soustavě a vidí, jakými schopnostmi by měl nový učitel disponovat. I oni se při kontaktu s realitou snaží o nápravu. Třetí stranou

v konfliktu jsou rodiče žáků, kteří též mají svou představu o podobě vzdělávání. Vzhledem k tomu, že se jedná o jejich potomky a jejich přípravu pro budoucí život, i oni se snaží prosadit svou představu. Poslední a nejdůležitější stranou jsou vzdělavatelé budoucích učitelů. To oni (potažmo vysoká škola) určují obsah vzdělávání třetího stupně. V ideálním případě by měli reflektovat požadavky vycházející ze strany studentů a vedoucích pracovníků škol.

V přípravě budoucích učitelů můžeme narazit na několik otázek, jejichž rozřešení není vždy jednoznačné. Jednu z nich jsme měli možnost začít řešit v předchozím odstavci. Měl by obsah přípravy učitelů vycházet z akademických vědních disciplín nebo by měl odrážet problémy, s kterými se učitel setká v praxi?

Švec (1999) o této otázce podává jasnou zprávu. Dle jeho slov na pedagogických fakultách k reálným problémům přihlíží spíše sporadicky. Ačkoli někteří učitelé se snaží do výuky zařadit inovace, teoretické vědní disciplíny stále převažují. Je pochopitelné, že i studenti si nejvíce zoufají právě nad nedostatečností praktické přípravy. V jejich představě pedagogická fakulta figuruje jako instituce poskytující praktický výcvik. Nelze však opomenout hlavní složku školy – vzdělávání. Přestože by měla příprava budoucích učitelů seznámit aspiranty na učitele s praktickou stránkou povolání, musí zároveň poskytnout i teoretické pozadí a základy, z kterých posléze mohou studenti vycházet. Fakt, že na školách převažují teoretické vědní obory můžeme přičíst i tomu, že praktická stránka profese se neustále mění a proměňuje. Vytváří ji to poměrně těžce uchopitelnou.

S problematikou praxe a teorie souvisí otázka, jakým spektrem vědomostí, a z kterých okruhů, učitele vybavit. Problém vzniká z dilematu, zda budoucí učitele vybavit převážně širokým okruhem teoretických znalostí nebo jim předat spíše základní profesní dovednosti a dále je podněcovat k sebero-zvíjení a tvůrčí aktivitě. Otázka nabývá na složitosti převážně nejasným definováním klíčových vědomostí a dovedností. Stejně tak není jasné zda je efektivnější zaměřit se na teoretickou sféru nebo na praktické a využitelné ukázky (Švec, 1999 str. 12). Zdá se, že otázka místo uspokojivých odpovědí vyvolává pouze další otázky. Je pravděpodobné, že studenti si neuvědomují plný význam poznatků jimi označené za zbytečné. Odpověď poskytne nejspíše až další výzkum této oblasti.

S nácvikem řešení praktických situací jde ruku v ruce otázka, zda by studentům mělo být prezentováno modelové řešení nebo by měli být odkázáni na vlastní hledání ideálního řešení. Při hlubším ponoru do problematiky narazíme na věc zmíněnou již v předmluvě k této kapitole. Konkrétně, že někteří studenti by patrně prezentovaný systém odmítli respektovat a namísto toho by hledali vlastní. Pak by ovšem nácvik praktických situací pozbyl smyslu.

Dalším aspektem je, že reakce na reálné situace nelze nacvičit, neboť každá třebaže povahově stejná situace se liší. Není proto možné určit jedno řešení jako fixní a dogmatické.

V rámci řešení pedagogických situací by neměly být opomenuty i nestandardní situace, které nepřipravené začínající učitele nezřídka zaskočí. Je nepochybně důležité být na takovéto situace připravený. Ačkoli existují určité obecné principy a uplatnitelné postupy, vždy platí, že správné řešení může být pro dvě povahově stejné situace rozdílné. V každém případě platí, že učitel musí své žáky znát, vědět, jak zareagují na jeho chování, co si ve vztahu k nim může dovolit. Z těchto a dalších vědomostí musí při řešení nestandardní situace vycházet. Z toho vyplývá, že správné řešení může učitel vidět až po čase stráveném v praxi. Ale ani dlouhá průprava povoláním není zárukou odhalení správného řešení.

V našich úvahách je též třeba obrátit tok myšlenek směrem ke vzdělavatelům budoucích učitelů. Odborná i předmětová úroveň učitelů na fakultách značnou měrou ovlivňuje účinnost pedagogické průpravy (Švec, 1999 str. 13). Převážně bychom se měli zamyslet nad tím, jak podněcovat vysokoškolské pedagogy ke zdokonalování své činnosti.

### **8.3 Vztah teorie a praxe**

Jako začátek této podkapitoly je dobré vyjasnit rozdíl mezi teorií a praxí. Teorii můžeme chápat jako „soubor zobecněných poznatků o výuce a výchově..., které mají vytvářet základy pedagogického myšlení“ (Švec, 1999 str. 94). Naproti tomu praxe je chápána jako praktická pedagogická činnost. Studenti učitelství často teorii podceňují a praxi přeceňují. Pedagogická příprava by neměla studentům pouze poskytnout prostředky k aplikaci teoretických poznatků v jejich praktické činnosti, ale též by měla „rozvíjet a kultivovat jejich pedagogické myšlení“ (Švec, 1999 str. 95). Tím je myšleno, že příprava učitelů by se neměla zaměřovat pouze na to, jak ze studenta vytvořit učitele; neměla by na studenty hledět jako neživý tvárný materiál, který ve výsledku změnění a přetvoří. Příprava budoucích pedagogů by naopak měla studenty rozvíjet společně s jejich postupem studiem.

Teorie má za úkol být studentům pilířem, na kterém staví svou praktickou činnost ve vzdělávacím procesu. V praxi naopak studenti získávají zkušenosti, které jim pomáhají se rozvíjet. Platí, že teorie by měla z praxe vycházet. Je to účinnější model, než teorie vzniklá bez kontaktu s praxí.

## 9 Autorita

V souladu s Viktorovou (1994) můžeme autoritu charakterizovat jako přiznání výjimečné pozice druhému člověku, přičemž se tento proces opírá o důvěru mezi autoritu přiznávajícím a autoritou obdařeným. Kučerová (1999) naproti tomu autoritu vidí jako biologický řád, který vytváří pravidla pro skupinový život, organizuje život a fungování skupiny a zprostředkovává předávání zkušeností z generace na generaci.

Člověk dnešní doby přijímá mnoho často velmi rozdílných rolí. Každá jednotlivá role s sebou nese i určitou míru autority a respektu. Je pak úkolem každého z nás umět mezi rolemi správně rozlišovat. To je důležité pro správné nalezení adekvátní míry mezi rozdílnými autoritami což vede k jejich správnému použití.

Pokud vztáhneme autoritu k výchově, je důležité si uvědomit, že autorita v sobě nese normy a hodnoty společnosti, které také svojí vážností prosazuje (Krykorková, a další, 2010 str. 126). To jak jsou normy a hodnoty autoritou prezentovány záleží z větší části na procesech výchovy a uplatňovaných výchovných stylech. Důležitý je též emoční vztah mezi dospělými a dětmi, ať už se jedná o vztah rodič-dítě nebo učitel-žák míra emocionality ovlivňuje přijímání autority s čímž souvisí i přijetí hodnot a norem společnosti.

Autorita ve třídě v podobě učitele musí být přijata všemi žáky bez rozdílu. V opačném případě může docházet k narušování průběhu vzdělávacích procesů. Pro učitele je v takovém případě obzvláště těžké usměrňovat dění ve třídě. Zároveň by však učitel neměl vystupovat jako mocipán, spíše by měl fungovat jako koordinátor učebních procesů (Kyriacou, 2008).

Učitel už z povahy svého povolání získává jistou míru formální autority. Žáci tím, že přijímají roli vzdělávaných přiznávají učiteli jistý stupeň autority. Uznávají, že učitel je moudřejší než oni a svolují k tomu, aby jim učitel tuto moudrost předal. Proto se musí podvolit jeho vedení. Vliv na získání autority může mít i velký věkový rozdíl mezi učitelem a žáky. Starší učitel pravděpodobně získá formální autoritu snáze už z důvodu věkové blízkosti s rodiči žáků. Naopak mladší učitel může mít zpočátku s autoritou problémy, protože v něm žáci mohou vidět spíše kamaráda než pedagoga. Další vývoj pak záleží čistě na učitelově chování a přístupu k žákům.

Avšak ne všichni začínající studenti s tímto modelem souhlasí. O formální autoritu se nijak nepřičinili a cítí, že si ji nezaslouží. Autority získané bez úsilí si neváží, namísto toho se snaží vydobýt si u žáků autoritu neformální a to svou prací, schopnostmi, talentem a především „kvalitními postupy a zájmem o děti“ (Viktorová, 1994 str. 263). V ideálním stavu



by každý učitel pracoval na rozvíjení a získávání neformální autority a o formální složku by se opřel jen případech krajní nouze.

Žáci mohou autoritu učitele přijmout i na základě učitelova přístupu k vyučovanému předmětu. V případě, kdy učitel o vykládanou látku nejeví zájem, ve třídě vystupuje bez nadšení a činnosti žákům prezentuje s nelibostí, nemá šanci získat u žáků respekt. V opačném případě však bude odměněn vyšším respektem ze strany žáků i zvýšenou pravomocí řídit jejich činnosti. Žáci se též raději podvolí učitelovu vedení.

Autoritu učitel získává i svou schopností řídit hodinu. Kyriacou (2008) doporučuje učitelům vytvoření jasných dohod a pravidel ve třídě, vymezení požadavků na chování žáků a postupů při řešení konfliktů ve třídě. Žákům to poskytuje dostatek prostoru pro konformitu a zároveň to pomáhá předcházet zmatkům ve vyučování. Na druhou stranu přítomnost takových pravidel po učiteli vyžaduje, aby se jich držel za každou cenu. Pokud je totiž poruší přivodí žákům vnitřní zmatení, které může vyústit až v nepochopení učitelova jednání a tím pádem ke snížení jeho autority.

Způsob, jakým učitel řeší přestupky a konflikty též pomáhá (a samozřejmě i škodí) jeho pověsti mezi žáky. V takových případech platí, že výhodou je znalost jak jednotlivců, tak i celého třídního kolektivu. Učitel na základě těchto znalostí ví, co na žáky platí, co pro ně bude opravdovým trestem.

Jakmile učitel jednou status mezi žáky získá, je důležité, aby se choval v souladu s ním a tím si ho upevňoval a udržoval. Nezřídka se proto stává, že částečně i na základě vlastního přesvědčení zapadne učitel se svým stylem vedení třídy do jedné z oblastí typologie. Ztotožnění se stylem vedení může být ovlivněno i formou nakládání s autoritou. Rozlišujeme několik stylů vedení třídy: autoritativní, patriarchální, byrokratický, demokratický, antiautoritativní (Podlahová, 2002 str. 66). Následuje stručná charakteristika jednotlivých stylů vedení.

- 1. Autoritativní styl** – učitel si vydržuje právo na určování činností v hodině. Úkoly předkládá, používá rozkazy. U žáků předpokládá nesamostatnost a jejich iniciativu potlačuje. Vyžaduje poslušnost.
- 2. Patriarchální styl** – učitel cítí za žáky odpovědnost. Snaží se o ně starat a chránit je, čímž jim někdy až škodí. Nepřipouští si fakt, že žáci mohou vědět více než učitel.

3. **Byrokratický styl** – učitel vystupuje jako úředník za všech okolností lpějící na pravidlech. Samostatnost a iniciativu nepřipouští, naopak se schovává za pravidla a předpisy, které prosazuje za všech okolností. Jejich reformulaci zásadně odmítá.
4. **Demokratický styl** – učitel přímo nevyžaduje podřízenost a slepou oddanost. Místo toho vítá vlastní myšlenky žáků, iniciativu, samostatnost. S žáky se radí. Spíše než vůdce vidí v sobě poradce sloužícího žákům.
5. **Antiautoritativní styl** – učitel odmítá roli vychovatele. Takové zásahy chápe jako násilí proti žákovské přirozenosti. Volnost považuje za jediný možný prostředek k rozvoji individuality. Přestupky chápe jako projevy osobnosti. V některých případech však musí sáhnout k autoritativnímu řešení, což odporuje jeho stylu vedení.

Každý z uvedených stylů má své vlastní prostředky k dosažení kázně v hodině a způsoby nakládání s autoritou učitele. Příroda bohužel nefunguje na principu svobodného výběru. Začínající učitel je proto zbaven možnosti rozhodnout se pro jemu nejsympatičtější styl. Namísto toho je vržen do vyučovacího procesu a styl vedení činností ve třídě vykryštalizuje sám od sebe. Důležité je, aby začínající student dokázal kvalitně zhodnotit svůj přístup a rozpoznat, který ze stylů si osvojil. To je první krok na cestě ke změně vlastního přístupu ke vzdělávání a žákům.

## 10 Nestandardní situace

Nestandardní situace ve školství mohou mít tři různé původce. Nejméně ovlivnitelný je vnější činitel. Ať už se jedná o zloděje či konflikt s pracovníky muzea učitel takové situaci může pouze předejít, předvídat ji. Takové situace sice vznikají mimo učitele, ale přesto je povinen se jimi zabývat, týkají-li se jeho žáků.

Další původce nestandardních situací jsou samotní žáci. „Za postojem k učení i za školním výkonem je skryto sociální zázemí žáků“ (Pařízek, 1990 str. 10). Je třeba podotknout, že rodina jako primární sociální skupina má na žáky největší vliv, který je dlouhodobý a soustavný. Učitel a spolu s ním škola nemůže rodinu a sféru jejího vlivu nikdy zcela uspokojivě nahradit. Vlastnosti, hodnoty a postoje vštípené rodinou si dítě přenáší do pozdějšího života a učitel je může jen velmi těžko změnit. To platí i při dlouhodobém působení.

Je nutné si uvědomit, že žáky neformuje pouze rodina. Svůj vliv na dítě mají i sdělovací prostředky, prostředí, v kterém dítě vyrůstá i literatura, kterou čte a další. Přesto se škole klade za úkol změnit osobnost žáka k přijatelnější podobě.

Zdrojem nestandardních situací nejsou jen jednotliví žáci, ale i skupiny žáků. Záleží však na složení skupiny. To se odráží v chování skupiny, třídy i školy.

Posledním zdrojem nestandardních situací jsou učitelé sami. Učitelé skrze učivo působí na žáky, na jejich rozumovou, citovou a volní stránku (Pařízek, 1990 str. 14). Učitel však působí na žáky i nad rozsah vykládané látky. Ačkoli se učitelovo působení skládá především z činností vyjádřených v učebních plánech, učitel na žáky působí i v oblastech postojů a hodnot. Nejedná se pouze o postoje k vyučovanému předmětu, učitel žáky ovlivňuje i v postojích k širšímu společenskému životu. Žáci si tak z vyučování kromě poznatků odnáší i sociální zkušenosti, nově formované postoje založené na příkladu učitele a vztah k předmětu.

Učitel napomáhá vzniku nestandardních situací i zvoleným stylem vedení třídy. Styl, jaký učitel prosazuje při vyučování silně ovlivňuje atmosféru uvnitř kolektivu. To může způsobit až nepřátelské prostředí pro učitele. Pokud se s nastalou situací neumí jedinec vyrovnat, může to velmi silně ovlivnit jeho psychiku i sebedůvěru.

Za vznik nestandardních situací je možné klást vinu i nevhodně zvoleným vyučovacím metodám. Styl výkladu, užití pomůcky, zvolené činnosti, to vše nese svůj díl viny.

Nestandardní situace konečně způsobuje i nedostatečná autorita učitele či nedostatek v kompetencích učitelovy osoby. Nedostatek praxe, slabé ovládnutí vyučované předmětu, mezery v umění vyučovat a další lze také považovat za původce nestandardních situací.

## 10.1 Trest

Základní složkou trestu je jeho nepříjemnost. Zároveň má žákovi nastínit vhodný model chování a do budoucna a zamezit chování nevhodnému (Kyriacou, 2008 str. 110). Samozřejmě samotné udělení trestu nezaručuje naplnění jeho podstaty. Je důležité, aby žák pochopil závažnost svého přestupku i skutečnost, že jeho nevhodnému chování přikládá učitel závažnost. Neméně důležité je pochopení nutnosti změnit do budoucna model svého chování.

Můžeme rozlišit tři hlavní účely trestu:

1. **Odplata** – trest v tomto podání vyjadřuje zjednání spravedlnosti a potrestání nežádoucího chování.
2. **Odstrašení** – potrestání funguje jako příklad ostatním, trest v tomto podání dává ostatním najevo, co se stane, pokud budou následovat příkladu potrestaného.
3. **Náprava** – potrestaný by ideálně měl pochopit, co učinil špatně, zároveň by měl ze svého chování vyvodit patřičné důsledky a napříště nevhodné chování ze svého repertoáru eliminovat.

Ve školním prostředí je nejčastěji k vidění trest ve funkci nápravy. Učitel tak dává žákovi najevo, že jeho chování neschvaluje a požaduje zlepšení. Tím je splněna i výchovná funkce školy. Neméně významná je funkce odstrašení. Učitel tím předchází nežádoucímu chování. Odplata je ve škole přítomna zvláště pokud učitel získá potřebu udělit trest v zájmu spravedlnosti a na důkaz odmítnutí činu celou třídou i školou (Kyriacou, 2008 str. 111).

Každá mince má dvě strany, těch je v případě trestů hned několik. Nejzávažnější je zřejmě fakt, že trest nepodporuje žádoucí chování, pouze potlačuje to nežádoucí. V tom můžeme vidět velký negativní faktor celé podstaty trestu. Namísto posilování vhodného chování je pozornost přenesena na nechtěné. Příčiny vedoucí k takovému chování však řešeny nejsou.

Časté používání trestů může vést k vyhýbavému chování ze strany žáků. Znamená to, že si žáci osvojí takové chování, kdy jejich nevhodné činy nejsou odhaleny a tudíž zůstanou nepotrestány. To vrhá negativní světlo na vztahy mezi žáky a učitelem. Časté užívání trestů může případně v žácích vyvolat až odpor k osobě učitele.

Zvláště začínající učitelé mají tendenci k většímu užívání trestů a k přeceňování jejich účinnosti. Pravdou je, že trest není jediná strategie při řešení nežádoucího chování. Stejně efektivní může být účelný rozhovor s žákem. Užití trestu v takové situaci může být až kontraproduktivní.

Kyriacou (2008) začínajícím učitelům (a nejen jim) poskytuje několik rad týkajících se udílení trestů. Nejdůležitější je trest udílet po dobrém promyšlení a v situaci, kdy jiné strategie selhaly. Stejně důležitá je časová propojenost přestupku a trestu. Brzké následování trestu po přestupku je zásadní. Tím je ze strany žáka zaručena propojenost nevhodného chování s trestem. Trest by nikdy figurovat jako prostředek osobní msty. Udělen by měl být vždy v klidu. Žák si pak trest nespojí s učitelovou osobností. Nevznikne tak si pocit křivdy. Správný postup při udílení trestu je též velmi důležitý. Žák musí trest přijmout jako oprávněný. Též je na místě nejdříve varování následované trestem. Žák pak vnímá trest jako zasloužený.

## 10.2 Stres

Stres můžeme chápat jako výsledek velké zátěže organismu, kdy dochází k jeho zvýšenému opotřebení. Ale ke stresu bychom se neměli stavět zaujatě. Kromě distresu, který tělu neprospívá, ale škodí, existuje i pojem eustres. To je naopak stres, který náš výkon zvyšuje a jeho prožívání je pozitivní. Stres obvykle vyvolávají stresory, což jsou jak podněty vnější (hluk, hádka), tak i podněty přicházející z vnitřku jako jsou výčitky svědomí (Míček, a další, 1997 str. 14).

Existuje několik příznaků spojených se stresem. Předně je to zvýšení adrenalinu v krvi, zvýšení spotřeby kyslíku, zvýšení cukru v krvi nebo vyšší svalová energie. Všechny tyto a další příznaky měly v historii za úkol chránit a připravit nás na nebezpečí nebo na boj. V dnešní době je však dlouhodobé trvání stresu pro jedince škodlivé.

Člověk může na stres reagovat dvojím způsobem. Buď zvýší své napětí, což může vést od vyšší angažovanosti až k agresi nebo naopak zareaguje útlumem vedoucím k pasivitě, pesimismu a depresím. V souvislosti s učitelskou profesí se často mluví o naučené bezmocnosti. Jedná se o proces, kdy jedinec zjišťuje, že podněty na něj působící nemají žádnou souvztažnost s jeho chováním, motivace pro opakovaný výkon činností se snižuje spolu s psychickým rozpoložením jedince (Míček, a další, 1997 str. 35).

Učitel je nejvhodnější adept pro osvojení si naučené bezmocnosti zvláště v situacích, které ho vystavují silnému psychickému tlaku, a které neumí zvládnout. Takové situace nejčastěji nalézáme přímo ve vyučovacích hodinách, kde jako stresor působí sami žáci. Vymanit se z naučené bezmocnosti je pro jedince velmi obtížné už pro to, že sám postrádá motivaci ke změně situace.

Biologie nám při ocitnutí se v nepříjemné situaci velí utéct. Pokud to není možné, druhá možnost je útok. Jeden z projevů takového útoku během vyučovací hodiny může být křičící učitel. Míček se Zemanem (1997) přináší množství dalších vysvětlení učitelova křiku.

Kromě útoku, kdy se učitelé snaží žáky ukáznit může křik působit jako obrana před neustále dotírajícími jevy. V takovém případě se učitel snaží projev jevů ukončit jednou provždy. Křik může též fungovat jako projev bezradnosti. Protože učitel neumí problém vyřešit jinak upadne v afekt. Následně může křik figurovat jako omluva pro předešlé chování.

Dlouhodobé vystavení stresu neblaze ovlivňuje jedincovu psychiku. V učitelské profesi se může jednat především o změny v chování k druhým. Učitel pod vlivem stresu se může jevit jako křečovitý až formálně upjatý (Míček, a další, 1997 str. 48). S odezněním stresu mizí i takové chování a zpět se vrací uvolněnost.

Stresovaný jedinec vidí věci kolem sebe v horším světle než opravdu jsou. To platí i o posuzování lidí, které je přísnější a vzdálenější kompromisům než u člověka v psychické pohodě. S tím souvisí i posuzování vztahů k blízkým. Stresovaný jedinec má tendenci k negativnímu pohledu na činy svých blízkých, což nevyhnutelně vede k pocitům samoty a izolace. Stejně tak činy ostatních jsou náhle založeny převážně na špatných a zavrženíhodných vlastnostech a zlých úmyslech. Pokud se takového činu dopustí stresovaný jedinec, má sklon si najít uspokojujivé vysvětlení.

Pro učitele zvláště nebezpečný následek vystavení stresu je sebestřednost. Stresovaný učitel se soustředí jen na svou situaci a z oblasti svého zájmu vypouští žáky (Míček, a další, 1997 str. 53). Neřešení stavu může vést až k negativním vztahům k žákům. Taková situace je špatná už z toho důvodu, že žáci jsou středem učitelovy profese a jako k takovým by si k nim měl učitel zachovat pozitivní vztah. Sebestřednost může zapříčinit i zhoršenou kvalitu výuky a v důsledku toho i méně vzdělané žáky. To je situace, ke které by za žádných okolností nemělo dojít.

### **10.3 Kázeň**

Než se ponoříme do stati pojednávající o kázni je třeba strávit několik řádků s obecnými teoriemi vymezujícími pojem. Kázeň ve své podstatě není nic jiného než vědomé podřizování se normám a jejich dodržování (Bendl, 2001 str. 68). Důležitou roli přitom hraje společnost, která normy stanovuje. Jedinec je pak nucen k jejich dodržování. V každém systému se však objevují skupiny normy vědomě porušující. Tyto skupiny pak vytváří subkultury s vlastními pravidly a normami. Společnost takový jev chápe jako škodlivý a snaží se chování těchto

skupin když ne eliminovat, tak alespoň potlačit. Jedná se přitom o naprosto normální projev lidského temperamentu a o doklad, že člověk je myslící bytost. Co může být horší než slepé následování davu?

Pokud pedagog zamýšlí svěřeného žáka ukáznit, je naprosto nutnou podmínkou znalost jeho osobnosti. Učitel pak může uplatnit postupy, které u daného žáka rozvíjejí jeho kladné vlastnosti a potlačují záporné, nežádoucí (Bendl, 2001 str. 46). Ze strany žáka je důležité, zda proces ukázněvání (tedy nucené podvolení se normám) chápe jako omezování své svobody nebo jako všeobecně prospěšný proces napomáhající jeho vlastnímu rozvoji. Můžeme rozlišit podřízení pasivní, tedy nevědomé, které je přítomné převážně v mladším věku a aktivní, tedy vědomé, které nastupuje s rozvinutějším myšlením (Bendl, 2001 str. 47).

Kázeň lze chápat také jako schopnost sebekontroly. Pokud kázeň znamená podřízení se pravidlům a normám, je k takovému úkonu zapotřebí vůle. A právě silná vůle je předpoklad pro udržení kázně ze strany ukázněvaného. Nestačí pouze znalost norem a pravidel, jedinec musí být ochotný je dodržovat a chovat se podle nich. Není přitom důležité, že jedinec vše předchozí splňuje, pokud není schopen vzdát se vlastního uspokojení. Kázeň proto můžeme chápat i jako akt sebeodříkání.

Ke kázni můžeme zaujmout dvě stanoviska. Buď žák slepě následuje normy a řídí se pravidly. Kázeň pak můžeme chápat jako akt, kdy normy neporuším. V druhém případě kázeň můžeme chápat jako aktivní projev žáka. Kázeň je obecně spojována s negativními emocemi. Vyžadování kázně veskrze vyžaduje potlačování jedincovy osobnosti a přirozenosti. V takové situaci můžeme jako aktivní projev kázně vidět zastání se slabších jedinců, vzepření se ostatním, bránění pravdy za každou cenu. Otázkou zůstává nakolik je to projev kázně a nakolik projev morálního citění. Kázeň bychom však za žádnou cenu neměli chápat jako slepé poslouchání příkazů. Člověk by v takovém případě byl spíše robotem než živoucím biologickým organismem. Tehdy se jedná o zbavení se odpovědnosti; ta je pak přenechána vyšší autoritě (Bendl, 2001 str. 91).

Jakkoli může být kázeň svazující a jedince omezující, Bendl (2001) rozlišuje pět jejích funkcí:

1. **Orientační** – normy umožňují lidem orientovat se ve společnosti. Jedinec ví, jak se chovat k ostatním a co od nich očekávat.
2. **Ochranná** – kázeň při dodržování norem a pravidel poskytuje lidem pocit bezpečí, protože vědí, jak jsou vztahy mezi nimi upraveny a ošetřeny. Normy v tomto případě fungují jako ochrana před konflikty.

3. **Existenční** – akt podřízení se normám zajišťuje přežití lidstva. Ne vyšší rozumové schopnosti, ale právě schopnost chovat se ukázněně zapříčinila přežití lidského druhu.
4. **Sociotvorná** – čím více jedinců ve skupině, tím důležitější je, aby se všichni podřídili normám.
5. **Výkonová** – kázeň pomáhá k vyšším výkonům a produktivitě práce.

### 10.3.1 Kázeň ve školním prostředí

Specifikem školní instituce je, že učitel pracuje s nedospělými jedinci. V takové situaci nelze kázeň vyžadovat automaticky. Učitel ji naopak musí žákům vštípit. Zlozvyky i návyky lze upevňovat podle cílů výchovy (Bendl, 2001 str. 120). Chování žáků ve škole se řídí především dvěma normami. Školním řádem v psané podobě na jedné straně a pokyny pracovníků školy na straně druhé.

Již se nebudeme zabývat definicí nekázně, nýbrž se zaměříme na její příčiny ve školním prostředí. Největší odpovědnost za žákův rozvoj má primární sociální skupina, tedy rodina. Pokud je rodina nefunkční nebo jsou některé její funkce porouchané, může to zavdat příčinu nekázní během školní docházky.

Nuda během vyučování je další velký zdroj nekázně. Žáci si dnes mohou najít rozptýlení v počítačových hrách, filmech, hudbě a dalších aktivitách, které internet nabízí. V porovnání s tím se vyučování může jevit jako nudná aktivita nepřinášející dostatečné uspokojení (Bendl, 2001 str. 166). Nic na tom nemění ani přehodnocování vztahu učitele a žáka. Ze vztahu vládce a ovládaného se stává vztah rádce a naslouchajícího.

Příčinou nekázně může být i přílišná akcentace předávání poznatků v hodině a rezignace na výchovnou složku vyučování. Kázeň je pak chápána jako prostředek pro „kvalitní“ vyučování.

Jako zdroje nekázně můžeme vidět i vysoké procento starších učitelů ve školství, nedostatek autority učitelů, preferenci materiálních hodnot, působení medií a nepřesný výklad osobní svobody (Bendl, 2001 str. 166).

Učitel má několik možných prostředků, jak dosáhnout kázně u žáků. O odměně, trestu a slově není třeba dlouze polemizovat. Mnoho učitelů využívá ukázněných prací. Řídí se starým pravidlem pravícím, že žák, který nestíhá, nezlobí. Učitel využívající převážně příkladu má největší vliv na vývoj žákova chování. Žáci chování, které vidí u učitele napodobují a



přejímají. Proto se v příkladu skrývá největší výchovná síla. To platí o pozitivním i negativním příkladu.

Problematika kázně je spleť a lidstvo se jí zabývá již velmi dlouho. Rozsah tématu nekoliásobně přesahuje rozpětí této práce. Zájemcům je možno doporučit publikaci Stanislava Bendla Školní kázeň – metody a strategie pro hlubší studium.

## 11 Kvalita v učitelské profesi

Problém kvality učitele se dostává do popředí zájmu zvláště v poslední době, kdy jsou na učitele vyvíjeny tlaky v podobě nových činností, které musí zvládat a učebních metod, které si musí osvojit. Nejvíce tento problém doléhá na začínající učitele, čerstvé absolventy pedagogických škol.

Absolventi jsou nuceni kromě perfektních teoretických znalostí jejich předmětu být schopni zvládat různé výukové metody, plnit nové role (a často dosud nepoznané, to v případě, že před třídou nikdy nestáli) a nést odpovědnost, která často sahá i za hranice třídy (Švecová, a další, 1997 str. 14). Pokud se začínající učitelé neseznámili s činnostmi učitele již během studia například formou polovičního úvazku na škole, jsou častokrát velmi zaskočeni rozsahem učitelových činností a povinností. To se netýká pouze činností v hodině a přípravy na ní, ale i činností mimo vyučování jako je psaní posudků na žáky, správa třídnice, tvorba kurikula a podobně. Vinu na tom může mít i organizace vysokoškolského studia, kde jsou teoretické znalosti stavěny nad pedagogické dovednosti.

Zájem o zvýšení kvality učitelů je zcela oprávněný, neboť kvalita učitele zcela zásadně ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání (Spilková, a další, 2010 str. 21). Stejně jako žáci kvalitního učitele mají lepší učební výsledky, žáci nekvalitního učitele vykazují snížené učební výsledky. Je třeba si uvědomit, že v situaci, kdy na prvním stupni žáky učí několik let nekvalitní učitelka, je velmi pravděpodobné, že učitelčin přístup na žácích zanechá nevratné stopy, které poznamenají jejich vzdělávací potenciál.

Do jisté míry je jistě možné spojit kvalitu učitelů s kvalitou učitelských sborů. Pokud je učitelský sbor kvalitní je možné a dokonce i pravděpodobné, že nekvalitní jedinec se začne buď vědomě nebo nevědomě vyvíjet a zlepšovat do takové míry, až dosáhne úrovně kvality učitelského sboru.

Kromě zvýšeného zájmu o kvalitu učitelů stoupá i snaha kvalitní učitele na školách udržet. Jedním z mnoha řešení může být i vyšší zapojení učitelů do rozhodovacích procesů a zvýšení jejich odpovědnosti za kvalitu výuky (Švecová, a další, 1997 str. 12). Učitelé, zvláště pak začínající, též potřebují, vyžadují a oceňují větší volnost ve výuce. Ať už se jedná o svobodnou volbu výukových metod nebo zavádění alternativ ve výuce, začínající učitelé korespondují s dobou a svobodného vyučování (tedy takového, kdy jim vedení školy poskytne relativně široké možnosti bez opresivního nařizování) si považují jako jedné z klíčových věcí.

Koncepce ideálního učitele se neustále mění a vyvíjí v čase. Koncept je též spjat i s dobou svého vzniku. Je samozřejmé, že s proměnou sociálního, kulturního a jazykového

složení žáků ve třídě vznikají i nové funkce učitele, které musí zvládnout. Švecová s Vašutovou (1997) stanovily pět oblastí, ve kterých by měl učitel vynikat:

1. Teoretické znalosti vyučovaného předmětu
2. Pedagogické dovednosti zahrnující širokou paletu vyučovacích metod
3. Profesionalismus projevený sebereflexí a sebekritikou
4. Empatie, angažovanost a úcta ve vztahu k druhým
5. Manažerské kompetence jak ve třídě, tak mimo ní

Jednotlivé body nelze chápat jako kompetence. Je třeba na ně nahlížet jako na vlastnosti, kterými by měl v ideálním případě ideální učitel oplývat; jako na celek spolutvořící ideálního učitele. Jedinec by tedy neměl být posuzován podle míry přítomnosti jednotlivých vlastností v jeho osobě, spíše by na něj mělo být pohlíženo jako na celek.

## **11.1 Kvalita učitele ve světě**

V zahraničí se v oblasti kvality učitele zaměřují převážně na profesní znalosti (Spilková, a další, 2010 str. 23). Pod tuto hlavičku lze schovat mnoho dalších podkapitol. Konkrétně jich je sedm, které se snaží formovat vzdělávací sféru učitelství. Některé jsou společné s vlastnostmi ideálního učitele, jak je definovaly Švecová s Vašutovou (1997). Jmenovitě se jedná o teoretické znalosti a pedagogické dovednosti, které jsou rozděleny na znalost předmětu a schopnost předat vědomosti žákům. Dále přibyla znalost kurikula, žáků a kontextu vzdělávání. V neposlední řadě sem patří i znalost cílů ve vzdělávání.

Na první pohled je zřejmé, že tato charakteristika je propracovanější a konkrétnější než charakteristika Švecové a Vašutové (1997). Přestože se jedná o profesní znalosti učitele, je možné je vztáhnout na pedagogii jako požadavek vlastností ideálního učitele.

Nejpálivější problém, který za hranicemi republiky registrují je nespokojenost učitelů v profesi a jejich odchod do jiného povolání (Švecová, a další, 1997 str. 52). Jejich rozmrzelost může pramenit i z pocitu malé prestiže učitelského povolání. Na předních příčkách žebříčku prestiže povolání se tradičně ve výzkumech umísťuje povolání lékaře nebo advokáta. Jak můžeme vidět na příkladech podaných Davidem Tu (2009), Billem Longem (2005) a Reginou Corso (2005) povolání učitele se ve veřejných průzkumech vždy umísťuje do první desítky. Odchod učitelů do jiného povolání může být tedy způsoben spíše nevědomostí nebo neuvědomováním si sociální prestiže učitele.

Podle Vašutové (2004) s profesní prestiží jde ruku v ruce i moc. Tuto moc však musíme chápat jako možnost prosadit svou vůli na úkor přání druhých. K prestiži však neodmyslitelně musí patřit i vážnost, které se profesi dostává z řad široké veřejnosti. Absence uznání profese může být důvod k odchodu učitelů ze škol.

Kvalitu učitele též může ovlivnit i existence profesního standardu v dané zemi. Profesní standard by měl být formulován jako soubor klíčových kompetencí, které by měly tvořit celistvou formu sestávající z několika základních aspektů. Mezi tyto aspekty jistě lze zařadit znalosti, dovednosti, hodnoty a postoje. Je očividné jakým způsobem přítomnost profesního standardu ovlivňuje kvalitu učitelů. Pokud si je každý jedinec vědom toho, co je po něm vyžadováno, může se tomu přizpůsobit a tohoto standardu, této úrovně dosáhnout. Zároveň jsou stanoveny schopnosti a dovednosti, které by měl každý jedinec ovládat a v systému je tak zaručena jednota. Je možné zaznamenat rozmáhající se trend v Evropě, který klade důraz na tvorbu profesního standardu, který by definoval kvalitu učitele, ve spolupráci školní praxe, pedagogického výzkumu a vzdělávací politiky (Spilková, a další, 2010 str. 34).

Určité snahy o formulování vlastností ideálního učitele probíhají kontinuálně. Učitelé se schází za účelem rokování o kvalitě učitele. Výsledky, které přinesli sami učitelé jsou zajímavé ve smyslu, že reforma vzniká zdola, tedy přímo od učitelů, nikoli úředníků. Jen učitelé mohou vědět, co žákům chybí nejvíce (pochopitelně ne více, než žáci sami).

Jako stěžejní hnací sílu vidí učitelé angažovanost. „Když se učitel chová nadšeně, děti se začnou chovat podobně“ (Spilková, a další, 2010 str. 37), praví se ve finské zprávě. Stejně tak na Novém Zélandu cítí, že za úspěchem žáků stojí částečně i nadšený učitel. Je zřejmé, že učitelskou profesi může vykonávat jen někdo zapálený do činnosti, v jehož centru všech činností jsou žáci. V opačném případě se jedná o jedince bez zájmu, případně o vyhořelé učitele. Tito lidé nemají šanci žákům cokoli předat.

I učitelé sami si jsou vědomi faktu, že bez znalostí vyučovaného předmětu pedagogickou činnost vykonávat nelze. Proto jsou teoretické znalosti řazeny na druhé místo. Entuziasmus sám nemůže nikdy stačit. Naopak musí jít bok po boku s předávanými znalostmi. Na stejnou rovinu jsou postaveny i znalosti metod.

Na třetí místo učitelé umístili lásku k žákům, která částečně koresponduje i s prvním bodem. Pokud děti cítí ze strany učitele náklonnost, přispívá to k pohodovější atmosféře jak ve třídě tak i ve škole. Opět se tím zvýší úspěchy, kterých jsou žáci schopni dosáhnout. Kvalitní učitel by měl v žácích vyvolávat pocit úspěchu a ne opačně.

Kvalitní učitel by též měl jít svým chováním žákům příkladem jako morální vzor. Měl by dbát i o intelektuální růst žáků (Spilková, a další, 2010 str. 40). Učitel, který k žákům

přistupuje jako k sobě rovným a projevuje jim respekt je žákům větším morálním vzorem než učitel, který pouze zakazuje a přikazuje. Kvalitní učitel by též měl umět efektivně řídit skupinu. Učitelům je doporučováno, aby se vzdali vedoucí pozice a přijali roli facilitátora, který žáky podněcuje k dalšímu rozvoji.

Z řad učitelů zaznělo, že kvalitní učitel by měl včleňovat nové technologie do výuky, ovládat rozdílné metody vyučování a přizpůsobovat se žákům, které musí znát. Své místo v charakteristice kvalitního učitele má bezesporu i schopnost rychlého rozhodování a improvizace. Vzhledem k měnícímu se složení žakovské populace je též důležité znát žáky a zázemí, z kterého pocházejí. To přispívá k hlubokému vztahu mezi žákem a učitelem a podporuje to důvěru mezi nimi. A dále, díky vyšší důvěře žák učitele více respektuje a z jeho hodin si více odnese. Se zaváděním nových technologií se zvyšuje atraktivita vyučovacího procesu, což pozitivně přispívá k oblibě mezi žáky.

Z výše uvedeného je možné vyčíst, že požadavky na kvalitního učitele se týkají stále stejných oblastí vyjádřených konkrétními požadavky na kvalitní výkon. Nezáleží přitom, zda je vznesou výzkumníci nebo zkoumaní sami. Panující shoda však naznačuje, že se pohyb děje správným směrem.

## **11.2 Kvalita učitele v českém kontextu**

V poslední době opět sílí hlasy požadující ustanovení standardu učitelské profese, který by kvalitu učitele zakotvil jako normu stanovující potřebné kompetence pro kvalitní výkon učitelské profese. Předpokládá se, že standardizace učitelské profese přispěje k větší profesionalitě učitelů.

Vytvoření standardu kvality učitele v české zemi mělo za hlavní úkol zejména sjednotit požadavky na učitele a jejich kompetence. Za tímto účelem vznikla v roce 2001 Bílá kniha, neboli Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha si mimo jiné uložila zvýšit kvalitu učitelů právě vytvořením standardů.

V návaznosti na Bílou knihu vznikl Model profesních kompetencí, kde každému pilíři vzdělávání byla přiřazena funkce školy (Spilková, a další, 2010 str. 39). Specifičtější nároky na učitelskou profesi vznikly tím, že jednotlivé kompetence byly vztaženy k vzdělávacím cílům a funkcím školy. Cíle vzdělávání byly tyto čtyři: učit se poznávat, učit se žít s ostatními, učit se jednat, učit se být.

Učit se poznávat je cíl do něžž můžeme zahrnout schopnost poznání světa a pochopení jeho fungování. Učit se jednat formuluje schopnost zvládat nejrůznější životní situace a

schopnost tvořivě zasahovat do světa kolem sebe. Učit se žít společně „směřuje k formování dovednosti spolupráce a komunikace, utváření mezilidských vztahů, zvládání konfliktů“ (Vašutová, 2004 str. 67). Učit se být vede k porozumění vlastní osobnosti a utváření sebe sama v duchu morálních hodnot.

Na základě těchto cílů vzniklo mnoho učitelských kompetencí jejichž jádrem bylo podle Spilkové a Tomkové (2010) těchto sedm:

1. Oborově předmětová
2. Didaktická a psychodidaktická
3. Obecně pedagogická
4. Diagnostická a intervenční
5. Sociální, psychosociální a komunikativní
6. Manažerská a normativní
7. Profesně a osobnostně kultivující

Snaha ze strany ministerstva o ustanovení standardu učitele poté ustala. Obnovena byla až o sedm let později. Expertní skupina zřízená MŠMT vytvořila návrh standardu učitele určený k diskuzi (Spilková, a další, 2010 str. 45). Standard chápali jako nezbytné kvality, kterými musí učitel disponovat, aby mohl kvalitně vykonávat své povolání.

Důležité je podotknout, že otázka kvality učitele by neměla v žádném případě být uzavřena s ustanovením profesního standardu. Naopak, otázku je třeba nechat neustále otevřenou. Stejně jako se proměňuje doba, v které žijeme a vyrůstáme, tak se proměňují i lidé touto dobou formovaní. Požadavky na kvalitního učitele se tak neustále mění, proměňují a vyvíjí. Není tedy možné zůstat u jedné verze profesního standardu, naopak je třeba v požadavcích na učitele reflektovat požadavky společnosti.

U formování standardu učitele by neměla zůstat pouze široká veřejnost, případně odborná veřejnost, ale vznik standardu by měli podpořit i učitelé sami. Reforma požadavků na kvalitního učitele by tak probíhala zdola, tedy od nejnižšího článku celého systému. Je to však tento nejnižší článek systému, který je nejvíce obeznámen s problematikou a je si plně vědom nedostatků v profesi.

Existence standardu kvality učitele by se měla též projevit na školách připravující budoucí pedagogy jeho respektováním. Studenti by měli ze strany školy stanoveny jasné požadavky. Též by se zamezilo panující situaci, kdy vládne nejednota mezi institucemi nabízejícími vzdělání.

V současné době standard kvality učitele ani po dvanácti letech od začátku prací na jeho vytvoření stále ještě nemá pevnou podobou. Na straně ministerstva probíhají práce na vytvoření standardu začínajícího učitele a standardu zkušeného učitele, které mají za úkol sloužit pro evaluaci a autoevaluaci učitelů (Spilková, a další, 2010 str. 51). Přes tyto snahy se zdá, že vytvoření profesního standardu učitele zůstává úkolem do budoucna.

## 12 Typologie v učitelské profesi

Pokud přemýšlíme o typologii učitelů, je třeba mít na zřeteli, že stejně jako v jiných profesích se během mnoha let existence učitelského povolání vykrystalizovaly určité reprezentativní a stále se opakující typy lidského jednání a přístupů. Typologie v učitelské profesi se však netýká pouze lidského jednání. Typologie je přítomná i v jiné sféře. Předně v tom, „na kterém druhu a stupni školy učitelé pracují“ (Průcha, 2002 str. 22).

Dělení učitelů nefiguruje pouze ve vertikální sféře vzdělávání. Typologie učitelů je přítomná i v rámci jednoho vzdělávacího stupně. Jedná se o diferenciaci učitelů podle vyučovaných předmětů, případně vystudovaných oborů. Kromě oborových specializací existuje též i typologie dle zaměření na určitý vzdělávací stupeň.

Mezi laickou veřejností je tato konkrétní typologie vnímána přístupem, podle něhož je k přípravě na vyučování na nižším vzdělávacím stupni třeba méně času a tato příprava je též snazší. V očích laické veřejnosti jsou pak učitelé na nižším vzdělávacím stupni hodnoceni hůře než učitelé na vyšších vzdělávacích stupních.

Typologii pojímající jednání lidí nelze brát jako nástroj pevného a dogmatického zařazování učitelů do předem jasně stanovených kategorií. Spíše je třeba na ni pohlížet jako na schéma pomáhající pochopit rozdíly mezi přístupy jednotlivých učitelů k výuce, žákům a učitelskému povolání obecně. Zároveň je třeba si uvědomit, že jako v každé sociologické a psychologické kategorizaci, i v oblasti typologií učitelů se nelze vyhnout situacím, kdy jedinec nespadá pouze do jedné kategorie. Naopak se velmi často stává, že učitelova charakteristika postihuje několik oblastí zároveň. Tento jev je třeba nebrat jako škodlivý, ale namísto toho je záhodno jej přijmout. Dokazuje to, že nejsme stroje, nýbrž pouze lidé, kteří se svými odchylkami a výstřednostmi nemohou být pevně zařazeni pouze do jedné kategorie.

Na následující typologii ve zkrácené podobě převzatou od Vašutové (2004) je tedy třeba nahlížet s rezervou a nést v paměti, že typologie slouží pouze jako pomůcka, ne jako nástroj kategorizace.

1. **Plačky** – učitelé, kteří naříkají a bědují. Neustále si stěžují na své postavení. Postrádají sebevědomí a schovávají se za nadřizené a cizí názory. Jsou nešikovní a neefektivní.
2. **Ignoranti** – těmto učitelům je vše jedno nebo se tak tváří. Do školství vstoupili pouze z nouze. Často ignorantství jen předstírají.



3. **Fanatici, nenapravitelní idealisté** – milují práci s dětmi. O neduzích učitelské profese nemluví nahlas a neustále přetřásání stavu školství se jim přičí. V procesu vyučování jsou často odtrženi od reality. Nejsou schopní vidět východiska ze špatného stavu školství. Neotřesitelně věří, že se najdou.
4. **Tandemisti** – šikovně se otáčí po směru vanoucího větru. Kritizují až v situaci, kdy za kritiku nehrozí žádný postih. Postrádají vlastní názor, myslí vždy hlavou druhých.
5. **Aristokrati** – autonomní, silní, důstojní, dobře připravení tvořiví, přemýšliví, cílevědomí jedinci. U žáků mají přirozenou autoritu. Neustále se zdokonalují. Dokážou si stát za svým. Vlastní myšlenky jsou schopní obhájit. Někteří kolegové je nemají rádi, protože zvedají laťku práce příliš vysoko. Své názory prezentují pouze, pokud jsou přesvědčeni o jejich správnosti. Jinak raději mlčí.
6. **Podnikatelé** – škola je pro ně druhořadá. Hlavním zájmem je pro ně podnikání. Škola jim jen vyplácí kapesné a platí za ně zdravotní a sociální pojištění. Otázky na stav školství je přivádí do rozpaků. Školství podle jejich názoru je a bylo v pořádku.
7. **Zběhové** – bývalí učitelé, kteří se nedokázali vyrovnat s rozdílem náročnosti učitelského povolání a odměňováním jejich činnosti. Volání peněz je odvedlo do jiného odvětví tržní ekonomiky.

## 13 PRAKTICKÁ ČÁST

### 14 Výzkumné šetření

#### 14.1 Vymezení problému výzkumného šetření

Ve výzkumném šetření jsem se rozhodl zjistit, s jakými problémy se učitelé na základních školách setkávají. S tématem jsem se setkal jak u spolužáků, kteří v době studia učili na základních školách, tak i v odborné literatuře. O možných obtížích při nástupu do povolání jsme byli informováni i v rámci výuky. To však bylo velmi povrchní seznámení s problematikou.

Rozhodnutí zabývat se problémem ve mně uzrálo také díky tomu, že sám chci nastoupit do školy jako učitel. Pro překonání prvotních obtíží spojených se vstupem do neznámých vod a pro obeznámení se situací jsem se chtěl dozvědět co nejvíce informací, které by mi pomohly překonat prvotní šok, a které by mě alespoň částečně připravily na možné budoucí situace. Proto pro mě jako studenta pedagogiky byla dostatečně přitažlivá.

Zároveň jsem věděl, že problematika je stále aktuální nezávisle na časovém období. Učitelé do školství přicházejí neustále a pokud nemají zkušenosti, jsou realitou zaskočeni. Jen náplň tématu se mění v čase, problematika však zůstává přítomna.

Ve výzkumném řízení jsem se rozhodl zabývat se pouze učiteli a učitelkami na základních školách, neboť jsem předpokládal lepší dostupnost výzkumného vzorku a větší ochotu ze strany potenciálních účastníků výzkumného šetření. Hledisko prvního a druhého stupně jsem nebral v zřetel, jelikož pro můj výzkum nemělo relevantní hodnotu. Stejně tak jsem nerozlišoval mezi ženami a muži.

#### 14.2 Cíle výzkumného šetření

Hlavní cíl výzkumného šetření vyplývá už z názvu bakalářské práce. Cílem bylo zjistit s jakými problémy se začínající učitel na základní škole setkává.

Do tohoto hlavního cíle jsem zahrnul několik menších podcílů:

1. Zjistit zda se dostává začínajícím učitelům podpory a pomoci v situaci, kdy se objeví problémy v oblastech didaktiky, práce s časem, kázní a podobně.

2. Zjistit míru četnosti komunikačních problémů začínajících učitelů, ať už při vyučování s žáky nebo mimo vyučování s kolegy, vedením školy a rodiči žáků.
3. Zjistit jak učitelé porovnávají realitu, v které vyučují s představami, které měli během studia na vysoké škole.

## **15 Metodologie výzkumu**

### **15.1 Metody výzkumu**

#### **15.1.1 Metoda získání potenciálních účastníků výzkumu**

Pro svůj výzkum jsem zvolil kombinaci dvou metod. Konkrétně metody prostého záměrného výběru a metody záměrného výběru přes instituce.

Již od počátku jsem znal svou cílovou skupinu – začínající pedagogové a pedagožky na základních školách. Ve svém výzkumu jsem se rozhodl nerozlišovat od sebe první a druhý stupeň.

„Záměrný výběr přes instituce je z hlediska času a nákladů pro výzkumníka velmi efektivní“ (Miovský, 2006 str. 136). Z tohoto důvodu jsem kontaktoval několik ředitelek a ředitelů škol převážně na Praze 3 nebo Praze 2.

Konkrétně se jednalo o ZŠ Jaroslava Seiferta, ZŠ Jiřího z Poděbrad na Praze 3 a ZŠ Slovenská na Praze 2, která je zároveň fakultní školou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Ke kontaktování ZŠ J. Seiferta jsem se rozhodl proto, že tuto školu jsem absolvoval a stále na ní mám dobré styky. Ředitele ZŠ Jiřího z Poděbrad osobně znám. Pro kontaktování ředitelky ZŠ Slovenská jsem se rozhodl právě proto, že je to fakultní škola pedagogické fakulty a také z toho důvodu, že je blízko mého bydliště.

Při uplatnění metody prostého záměrného výběru jsem cíleně oslovil své dva spolužáky, kteří učili na ZŠ Radlická. Podle Miovského (2006) lze tuto metodu uplatnit, pokud jsou potenciální účastníci výzkumu snadno dostupní. Spolužáci tuto podmínku pochopitelně splnili.

#### **15.1.2 Získání účastníků výzkumu**

V první fázi jsem oslovil ředitele a ředitelky tří škol. Všem vedoucím pracovníkům jsem nabídl, že se s nimi osobně setkám ve škole a zaměření svého výzkumu jim objasním, což bylo ze všech tří stran kvitováno. Výsledkem těchto schůzek bylo získání kontaktů na začínající učitelky.

V druhé fázi jsem oslovil učitelky prostřednictvím e-mailové korespondence. Setkal jsem se s kladnou odezvou. Ačkoli mi tři učitelky neodpověděly, přesto jsem získal šest potenciálních účastnic výzkumu.

Rozhovory probíhaly na dvou místech. Jednak jsem navštívil učitelky v jejich škole po vyučování nebo jsme se setkali v kavárně jejich výběru.

Po dokončení rozhovorů s těmito šesti učitelkami jsem přistoupil k aplikaci metody záměrného výběru, kdy jsem oslovil své dva spolužáky. Domluva s nimi byla též bezproblémová a na realizaci rozhovoru jsme se rychle dohodli.

Při výběru účastníků výzkumného šetření jsem se obával zejména neochoty ředitelů k setkání se mnou a neochoty poskytnout mi kontakty na začínající učitele v jejich pedagogickém sboru. Obavy se naštěstí ukázaly jako liché.

Během fáze kontaktování učitelek jsem měl strach z odmítnutí. Kromě již zmíněných tří učitelek, které na mou e-mailovou zprávu nereagovaly vůbec, jsem se dokázal dohodnout se všemi.

### **15.1.3 Volba metody rozhovoru**

Pro realizaci výzkumného šetření jsem zvolil kvalitativní přístup, protože umožňuje osobní setkání s účastníky výzkumu, což je mi příjemnější nežli anonymní dotazníky, které jsou známé pro malé procento návratnosti.

Kvalitativní přístup taktéž umožňuje přímou reakci na respondentovu odpověď. Proto není možné, aby nastala situace, kdy při kontrole získaných dat výzkumník zjistí, že respondent nepochopil otázku a poskytl neužitečná a bezcenná data.

Jako metodu rozhovoru jsem zvolil polostrukturované interview a to převážně z důvodu možnosti upravit pořadí okruhů a otázek rozhovoru, abych zvýšil výtěžnost rozhovoru (Miovský, 2006 str. 159).

Další výhoda rozhovoru oproti dotazníku, která přispěla k volbě této metody, byla možnost doplňovat otázky v závislosti na respondentovu odpověď. Vyvaroval jsem se tak situacím, v kterých by respondent uvedl necelou odpověď.

## **16 Realizace výzkumného šetření**

### **16.1 Struktura rozhovoru**

Rozhovor jsem rozdělil do několika okruhů. Kromě rozehrívacích a identifikačních otázek to byly otázky týkající se komunikačních dovedností začínajících učitelů. Do tohoto okruhu jsem zahrnul komunikaci s dětmi, rodiči, kolegy a vedením.

Další okruh dotazů se dotkl nejčastějších problémů, s kterými se ve výuce setkali. Do této oblasti jsem zařadil otázky směřující k problémům s didaktikou a náročností povolání, s prací s časem a v neposlední řadě s problémy s kázní. Též mě zajímalo, zda se začínajícím učitelům dostalo pomoci a podpory od kolegů a vedení.

Poslední okruh otázek jsem pojal jako porovnání představ pedagogů s realitou ve školství.

Rozhovor sestával z osmnácti připravených otázek, které byly doplněny souborem několika dalších dotazů vzniklých v průběhu rozhovorů. Některé otázky byly položeny čistě za účelem získat od respondenta podrobnější informace a tudíž nevyvstala nutnost klást je i dalším respondentům. Jiné dotazy se ukázaly jako vhodné podrobnějšího zkoumání, a proto byly položeny následujícím respondentům. Bohužel, díky tomu, že nebyly položeny všem respondentům, vznikla jistá nepřesnost při vyhodnocování odpovědí.

Při tvorbě rozhovorových otázek jsem vycházel z publikace Začínající učitel Oldřicha Šimoníka. Další otázky jsem zformuloval sám na základě témat, která jsem považoval za zajímavá nebo důležitá k pokrytí. Seznam všech otázek je k nalezení v příloze číslo 2.

### **16.2 Průběh rozhovoru**

Při realizaci rozhovorů jsem se držel zásad Miovského (2006). V první fázi jsem představil sebe a cíle svého výzkumného řízení. Dále jsem účastníkům zopakoval informace, které už znaly z e-mailové korespondence – předpokládanou délku rozhovoru; okruhy, kterým jsem se chtěl v rozhovoru věnovat.

Pro uvolnění účastníka výzkumu jsem na začátek vždy zařadil nezávaznou konverzaci, která nebyla zaznamenána. Až poté, kdy došlo k uvolnění na straně účastníka, jsem přistoupil k samotnému rozhovoru, který byl zaznamenán na nahrávací zařízení velikosti krabičky sirek. Je všeobecně známo, že lidé nezvyklí na nahrávání se cítí příjemněji před zařízením malých rozměrů.

Zakončení rozhovoru se nedařilo zvládnout takovým způsobem, aby se účastník necítil „pouze jako zdroj informací“ (Miovský, 2006 str. 168). Přisuzuji to tomu, že účastníci sami v rozhovoru přijali roli zdroje informací a podle toho se chovali. Přesto, abych zmírnil sílu tohoto pocitu, jsem po ukončení nahrávané části rozhovoru opět přistoupil k nezávazné konverzaci.

Samotné rozhovory byly realizovány v období říjen-prosinec 2012.

## 17 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro zachování anonymity byla pravá jména respondentů a respondentek změněna.

### **Respondentka Agáta**

Věk: 25 let

Škola, na které učí: ZŠ Slovenská

Stupeň, na kterém učí: První

Studium: Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích, obor učitelství pro první stupeň

Jak dlouho učí: 6 měsíců

Jak dlouho po vystudování začala učit: Ihned

Předměty, které učí: Vše pro první stupeň

### **Respondentka Běta**

Věk: 29 let

Škola, na které učí: Gymnázium Horní Počernice (začínala jako suplentka na ZŠ Jaroslava Seiferta)

Stupeň, na kterém učila: Druhý

Studium: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, obor český jazyk a dějepis

Jak dlouho učí: 11 let (na plný úvazek posledních 6 měsíců)

Jak dlouho po vystudování začala učit: 3 roky

Předměty, které učí: Český jazyk a dějepis

### **Respondentka Cecílie**

Věk: 28 let

Škola, na které učí: ZŠ Jiřího z Poděbrad

Stupeň, na kterém učí: První i druhý

Studium: Vysoká škola chemicko-technologická s pedagogickou nástavbou

Jak dlouho učí: 3 roky

Jak dlouho po vystudování začala učit: 5 let

Předměty, které učí: Chemie a anglický jazyk



### **Respondentka Dáša**

Věk: 25 let

Škola, na které učí: ZŠ Jiřího z Poděbrad

Stupeň, na kterém učí: První i druhý

Studium: Dokončuje studium pedagogiky na Filozofické fakultě

Jak dlouho učí: 5 let

Jak dlouho po vystudování začala učit: Učí během studia

Předměty, které učí: Anglický jazyk

### **Respondentka Emílie**

Věk: 25 let

Škola, na které učí: ZŠ Jiřího z Poděbrad

Stupeň, na kterém učí: První

Studium: Dokončuje studium učitelství pro první stupeň na Karlově Univerzitě

Jak dlouho učí: 3 roky

Jak dlouho po vystudování začala učit: Učí během studia

Předměty, které učí: Vše pro první stupeň

### **Respondentka Františka**

Věk: 24 let

Škola, na které učí: ZŠ Jaroslava Seiferta

Stupeň, na kterém učí: První i druhý

Studium: Český a anglický jazyk na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy

Jak dlouho učí: 4 roky

Jak dlouho po vystudování začala učit: Ihned

Předměty, které učí: Český a anglický jazyk

### **Respondent Gustav**

Věk: 23 let

Škola, na které učí: ZŠ Radlická

Stupeň, na kterém učí: Druhý

Studium: Dokončuje studium pedagogiky a IT na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy

Jak dlouho učí: 6 měsíců

Jak dlouho po vystudování začal učit: Učí během studia

Předměty, které učí: Informační technologie

## **Respondent Hynek**

Věk: 23 let

Škola, na které učí: ZŠ Radlická

Stupeň, na kterém učí: První i druhý

Studium: Dokončuje studium pedagogiky a IT na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy

Jak dlouho učí: 6 měsíců

Jak dlouho po vystudování začal učit: Učí během studia

Předměty, které učí: Informační technologie

## 18 Výsledky výzkumného šetření

Pro analýzu mého výzkumného šetření jsem použil metodu zachycení vzorců. Metodu jsem zvolil z toho důvodu, že je to poměrně jednoduchá analytická metoda a pro účely vyhodnocení mého výzkumného šetření nejvhodnější. V datech totiž vyhledáváme opakující se vzorce, které následně zaznamenáváme (Miovský, 2006 str. 222).

Na rozdíl od metody vytváření trsů není třeba odpovědi kategorizovat do určitých skupin. To se již stalo jasným rozdělením rozhovoru na jednotlivé otázky. Stejně tak jsem zavrhl metodu kontrastů a srovnávání z prostého důvodu absence druhého výzkumného šetření s podobným obsahem. Metodu zakotvené teorie jsem opustil kvůli její náročnosti a zdoluhavosti a také proto, že jsem si jako nezkušený výzkumník na tuto metodou netroufal.

Metoda zachycení vzorců byla pro mé výzkumné šetření nejvhodnější také z důvodu vysoké přehlednosti vyhodnocených dat. Jednotlivé otázky jsem tak měl možnost rozebrat a zjistit, zda se respondenti shodovali nebo rozcházel v odpovědích, což vytvořilo zcela jasnou představu o nečastějších a největších problémech začínajících učitelů na základních školách.

V první části jsou zařazené otázky, které jsem měl připravené již před začátkem rozhovorů. V druhé části naleznete otázky, které vyplynuly z průběhu rozhovorů a zároveň byly natolik přínosné, že byly vhodné k dalšímu zkoumání.

Kromě identifikačních otázek jsem položil i tuto zahřívací.

### 1. Jaký je váš současný vztah k učitelské profesi?

Žádný z respondentů neuvedl, že by jeho vztah k učitelské profesi byl záporný nebo přímo negativní. Všechny respondenty práce baví. Tři z nich přímo uvedli, že je práce naplňuje. Stejný počet zmínil i náročnost práce, přesto si udržují pozitivní vztah k učitelství. Tři respondenti odpověděli, že nejšťastnější jsou, když vidí posun dětí dopředu. Gustav a Dáša uvedli, že si udržují pozitivní přístup, ačkoli finanční ohodnocení není adekvátní. Běta se dokonce k učitelství vrátila, protože zjistila, že jí to baví nejvíce. Gustav si myslí, že učitelství je poslání. Agáta učitele obdivuje, dříve si neuvědomila, jak náročná práce učitelství je.

Z uvedených odpovědí je patrné, že noví učitelé nepřicházejí do školství kvůli penězům, ale proto, že je práce s dětmi baví. Z výpovědí respondentů je očividné, že přístup „práce je má zábava“ si lze udržet i několik let po nástupu do školství a to navzdory její náročnosti na psychiku. Stejně tak dokud si člověk doopravdy nestoupne před třídu, nemá šanci zjistit, jak náročná práce učitele je.

## **Ukázky odpovědí respondentů:**

- **Agáta** - Asi tak, že učitele více obdivuji. Že vím, co jsme dělávali my třeba na gymnáziu i na základní škole. To jsem si tolik neuvědomovala, jak těžké je stát před žáky.
- **Běta** - Nyní už zase dobrý. Teď už je to pozitivní, už mě to zase nabíjí a vidím v tom smysl. Ale měla jsem chvíli, a i proto jsem odešla, kdy jsem toho už měla dost a neviděla jsem v tom budoucnost.
- **Emílie** - Pořád kladný. Doufám, že mi to dlouho vydrží. Práce mě baví, naplňuje mě. Akorát je náročná.
- **Gustav** - Kladný. Dělán to rád. Baví mě to, naplňuje mě to. Vždy mě zahřeje, když vidím úspěch. Možná bych ještě řekl, že to je poslání. Když vidím realitu, že si člověk nevydělá a teď na to čím dál více narážím. Výdělek je opravdu mizerný, tak vydržet a pracovat ve školství je pud sebezapření.

Následují otázky zjišťující zda se dostává začínajícím učitelům podpory a pomoci v situaci, kdy se objeví problémy v oblastech didaktiky, práce s časem, kázní a podobně.

## **2. Jakých chyb jste se ze začátku dopouštěl(a) nejvíce?**

Rozsah chyb, které respondenti uvedli byl široký. Přesto se ve dvou případech respondenti shodli. Tyto dva případy se týkaly rychlosti výkladu a příliš velké složitosti vysvětlování nové látky. Další případy tentokrát už bez shody se týkaly špatné nebo příliš velké přípravy na hodinu, velkých nároků na žáky, přísného hodnocení, neschopnosti dodržet časový plán, nedůslednosti a nedostatku sebevědomí.

Jak je vidět, začínající učitelé nemají ani tak problém s udržením kázně žáků jako spíše s udržením kázně své. Mnoho respondentů uvedlo problémy týkající se vysvětlování nové látky, ať už to byla příliš velká rychlost nebo příliš velká složitost. Je více než zřejmé, že začínající učitel krátce po absolvování vysoké školy musí mít zákonitě s tempem problémy. Vždyť tempo vysvětlování na vysoké a základní škole nelze srovnávat.

Začínající učitelé také dělají chyby v příliš velkých požadavcích na žáky. Jedná se o nadhodnocení jejich schopností a vědomostí. S tím souvisí i přísnější hodnocení.

Vcelku se nejedná o nic zásadního. Vše se samo spraví po pár týdnech až měsících praxe. Horší je, když si učitel nevěří, jako si nevěřila Františka, která byla zklamaná, když se nedostavil očekávaný úspěch.

### **Ukázky odpovědí respondentů:**

- **Hynek** - Špatná příprava na hodiny, například. Největší chyba, kterou dělám neustále, je, že jsem ze střední a vysoké školy zvyklý na nějaké tempo vysvětlování a zvyklý na to, aby si zapisovali. Zatím mi nejde snížit tempo tak, aby to zvládali bez problémů.
- **Gustav** - Úplně na začátku probíhala má hodina se štosem přípravy, z které jsem spotřeboval možná dvě procenta. Zkrátka, zjistil jsem, že na začátku jsem nadhodnocoval schopnosti žáků. Myslel jsem, že to přeci zvládnou.
- **Františka** - Chybou bylo asi to, že jsem si nevěřila, že jsem pochybovala sama o sobě, jestli to dělám dobře. To je těžké, protože, když něco začínáte, tak je vše nové, i když jsou to věci, které znáte. Zpětně už vím, že jsem něco mohla učit jinak. Ze začátku jsem asi příliš čekala úspěch. Že všechny všechno naučím, všichni to pochopí, všichni budou mít dobré známky. A je těžké se vyrovnat s tím, že některým dětem to je jedno nebo nechtějí nebo nemůžou mít všichni jedničku.

### **3. Měl(a) jste ze začátku problém s časovým rozvržením vyučovací hodiny?**

Mnozí by možná čekali, že začínající učitelé nedokáží hodinu naplnit činností a že jim na konci zbyde několik minut prázdného místa. Avšak opak je pravdou. Největší problém začínajících učitelů je předimenzovaný plán pro hodinu. To vede k neprobrání veškerého učiva. Emílii se občas stane, že na něčem uvízne, což způsobí to, že nezvládne probrat vše připravené.

Agátě a Hynkovi se na rozdíl od ostatních stává, že jim na konci hodiny zbyde několik minut volného času. Každý to však řeší jiným způsobem už jen z toho důvodu, že každý učí jinou věkovou skupinu. Agáta si s dětmi zahraje hru nebo zazpívá, zatímco Hynek nechá žákům volno pro osobní práci na počítači.

Předimenzování hodiny je patrně způsobeno právě nezkušeností začínajících učitelů. Z obavy před hluchými místy v hodině si naplánují příliš mnoho činností, které ve výsledku nejsou schopni v hodině realizovat. Je však jisté, že s přibývajícími zkušenostmi se vykrystalizuje i příprava naplnění hodiny. Za všechny to shrnul Gustav, který si po zkušenostech s výukou volnočasových kroužků vede už jen minimální přípravu na hodiny a problém s využitím času neregistruje.

### **Ukázky odpovědí respondentů:**

- **Emílie** - Určitě ano. Spíše jsem si připravila činnosti a s dětmi se na něčem zasekla. Nebo to nevyhovovalo třídě tempově, vždy jsme se někde zasekli. Teď už víceméně vše stihneme.
- **Dáša** - To ne. Naopak jsem spíše měla problém, že jsem většinou nestihla, co jsem si naplánovala. Často si řeknu, že toto je lehké, to stihneme za chvíli. Najednou zjistím, že jsme se zasekli na jedné věci a nestihli jsme nic jiného. Kolikrát si myslím, že něco bude trvat deset minut a ve skutečnosti to trvá půl hodiny.
- **Agáta** - Já si napíšu body, které chci stihnout, protože v hodině se pořád mění činnosti. Většinou mi to vyjde přesně. Málokdy se mi stane, že by mi něco zbylo nebo bych už nevěděla, co mám dělat.

### **4. Zvládal(a) jste žáky motivovat k činnostem v hodině?**

Učitelky se zkušenostmi z prvního stupně svorně vypověděly, že malé žáky není třeba motivovat, že jsou motivovaní dostatečně až je třeba spíše je mírnit. Na druhém stupni se tři respondenti shodli, že motivují žáky budoucím přínosem znalosti předmětu.

U Gustava a Cecílie je patrný rozdílný přístup k hodnocení práce v hodině. Zatímco Gustav dobrou práci odměňuje jedničkou, Cecílie „odměňuje“ špatnou práci pětkou. Zdá se, že oba systému fungují. Ovšem pozitivní motivace musí zákonitě mít lepší výsledky než motivace strachem.

Co se motivace týče, začínající učitelé s ní zřejmě nemají problém. Pouze Františka si nebyla svým výkonem v hodinách jistá. Na prvním stupni používají osvědčený systém motivace razítkem, pochvalou, body do celoroční hry. Na druhém stupni naopak apelují na žáky budoucí prospěšností předmětu. Běta však správně podotkla, že žáci musí být především motivováni z rodiny. Pokud motivace v rodině chybí, učitel už má jen málo prostoru k jejímu nahrazení.

### **Ukázky odpovědí respondentů:**

- **Agáta** - Mně přijde, že se chtějí učit. Není tolik potřeba je motivovat. Děti jsou zvědavé. Ony se chtějí naučit číst, ony se chtějí naučit počítat. I když, motivace jsou asi jedničky nebo razítka.
- **Gustav** - Ze začátku jsem s tím měl také problémy. Spíše jdu cestou pochval, než abych jim dával pětky za neudělaní úkolu. Já jim řeknu, že to, co je v domácím úkolu,

se velmi často vyskytuje v testu. Oni potom mají motivaci úkoly dělat, protože vědí, že se jim to vyplatí.

- **Františka** - Ne vždy jsem byla úspěšná. Někdy se to povedlo, někdy to šlo samo, někdy mi to trvalo déle a stálo mě to více úsilí, někdy se mi je nepovedlo strhnout.

## 5. Bylo pro vás těžké vysvětlit novou látku?

Tentokráte nebyl rozptyl odpovědí tolik široký jako v předchozí otázce. Většina respondentů pocítuje jisté obtíže při vysvětlování nové látky. Agáta, vzhledem k tomu, že je bez předchozích zkušeností, má strach, zda žáky vůbec něco naučí. Běta, v případě tápání během vysvětlování, nechala látku vysvětlit žák, který ji pochopil. Tento systém používala i Cecílie. Dvojice Cecílie a Emílie používají přirovnání z běžného života. Hynek s Dášou uvedli, že takový problém nikdy neměli, ačkoli Hynek dodal, že u cizích pojmů zaznamenává jisté obtíže.

Z výpovědí respondentů se zdá, že problémy s vysvětlováním nové látky někdy zažije téměř každý učitel. Pro některé je to těžké stále. Začínající učitelé se s tím vyrovnávají různě. Někteří nechají vysvětlit látku žák, který ji chápe, jiní používají dostupná přirovnání. Sympatický je fakt, že ačkoli se vysvětlení nové látky v hodině nedaří, začínající učitelé na svou snahu nerezignují a k látce se vrátí později.

### Ukázky odpovědí respondentů:

- **Agáta** - Ale u čtení ještě pořád nevím, jestli je to naučím. Zatím mám pořád strach jestli je to vůbec naučím, jestli nebudou schopni za půl roku dát dohromady slovo. To zjistím opravdu až za půl roku.
- **Dáša** - To ne. Já si myslím, že to vykládám dost srozumitelně. Oni mají spíše problém s nepozorností. Přijde mi, že poslouchají jedním uchem tam a druhým ven. Nemyslím si, že to je moje chyba. Myslím si, že to je jejich chyba, že se nedokáží soustředit a vnímat to.
- **Emílie** - Vždy asi ne. A když ne, tak jsem to doladili po vyučování. Nebo děti pracovaly sami a pak jsme si to ještě vysvětlili více. Hlavně ze začátku to úplně nešlo. Zvláště, když měl člověk nějakou představu, že jim to vysvětlí, děti to pochopí a pak viděl, že to tak nejde.

## 6. Jak jste zvládal(a) udržet pozornost žáků?

Většina respondentů se shodla, že nejlepší způsob na udržení pozornosti v hodině je změna činnosti. Agáta učí na prvním stupni, kde při velké ztrátě pozornosti používá písknutí na prsty nebo zvonění zvonku. Na druhém stupni už žáky spíše umravňuje slovně.

Pouze Gustav vypověděl, že s pozorností ve třídě nemá problémy. Dle jeho slov je ve třídě buď ticho nebo tvůrčí atmosféra. Naopak Hynek jako největší důvod ztráty pozornosti ve třídě uvedl vtipkování žáků. V takovém případě většinou přidá svůj vtip namířený proti žákovi, který ztrátu pozornosti způsobil a to takovým způsobem, že dotyčný už nemá šanci reagovat.

Z výpovědí respondentů se zdá, že nejúčinnější metoda pro udržení pozornosti v hodině je změna činnosti. To samozřejmě neplatí jen pro žáky do patnácti let věku, ale pro všechny lidi bez rozdílu. Bohužel se zdá, že někteří vysokoškolští učitelé o této pomůcce nikdy neslyšeli.

### Ukázky odpovědí respondentů:

- **Dáša** - Právě střídáním aktivit. Když děláme něco dlouho a je to nudné, tak je to nebaví. Když dělám něco nudnějšího, tak vidím, že je to nebaví a že nedávají úplně pozor. Tak to musím urychlit nebo změnit aktivitu.
- **Běta** - Změnou činností. Nic jiného nefunguje, i u starších dětí. Myslím si, že to je výsledek dnešní doby. Od malička jsou zvyklí na internet a jsou zvyklí odklikávat.
- **Emílie** - U malých byly první dva měsíce náročné. Zvláště, když zjistíte, na co třída reaguje dobře, tak se to snažíte používat. Když to zjistíte, tak už to jde dobře.

## 7. Bylo pro vás obtížné zvolit činnosti do hodiny úměrně věku žáků?

Více než polovina respondentů odpověděla na otázku kladně. Pro Bětu a Hynka je to složité neustále. Trojice Cecílie, Emílie a Františka shodně vypověděly, že na žáky měly ze začátku vyšší nároky, než jaké byli schopni zvládnout. Z těchto nároků postupně slevovaly, až se dostaly na únosnou mez.

Zdá se, že pouze Dáša s vysvětlováním v anglickém jazyce neměla problém. K výuce využívá i hry a písničky, což jí dle jejích slov pomáhá.

Odpovědi respondentů byly úzce spjaté s devátou otázkou. Díky nezkušenosti volili začínající učitelé příliš složité a náročné aktivity do hodin. Na rozdíl od činností jako je vyplňování třídnice, studium na vysoké škole by mělo být schopné tyto znalosti zajistit. Na jejich nedostatek si však žádný z respondentů nestěžoval. Pak tedy nezbývá než zjistit, které



činnosti jsou pro určitou věkovou kategorii vhodné metodou pokusů a omylů, jak uvedla Běta.

S problémem vysvětlení nových pojmů a nové látky může též souviset nerozvinutá komunikační schopnost začínajících pedagogů. Možnost ověřit si její úroveň by měli studenti vysoké školy mít během pedagogických praxí. Otázkou však zůstává, jak se zjištěním naloží sami studenti, a zda je škola schopná poskytnout rozvinutí schopnosti.

### **Ukázky odpovědí respondentů:**

- **Hynek** - Velmi. Hlavně v nižších ročnících. Nikdy by mě nenapadlo, že je tak těžké vysvětlit, co je plocha a co je okno. Co je ikona. To mi zkrátka nešlo.
- **Běta** - To je také neustálý boj. To se člověk nenaučí asi nikdy, aby si byl stoprocentně jist, že volí činnost správně. Je to pokus-omyl. Musí se vyzkoušet, co funguje a nefunguje a musí to být promyšlené. Já jsem mnoho věcí dělala zbytečně.
- **Cecílie** - Já bych řekla, že ze začátku jsem po nich chtěla moc věcí, moc složitě, protože jsem jim toho chtěla říci co nejvíce. Což si myslím, že je problém mnoha učitelů, kteří chtějí předat co nejvíce. Myslím si, že člověk se postupně začne posouvat níže, takže člověk zjistí, co se dá s různou věkovou skupinou dělat.

## **8. Jak jste se vyrovnával(a) s neočekávaným vývojem hodiny?**

Téměř všichni respondenti vývoj hodiny přijímají takový jaký je. Do hodiny zahrnou improvizaci a činnosti změni, upraví nebo vymyslí úplně nové. K připravené látce se pak vrátí později. Jen Gustav se snaží situace předvídat. V jeho případě se však jednalo o problémy čistě technického rázu – nefunkční projektor, počítač a podobně. Případně probere úplně jiné téma.

Hynek se na druhou stranu s neočekávaným vývojem hodiny vyrovnává těžce. Sám řekl, že většinou umravňování žáků skončí tím, že jim promluví do duše. Františka naopak problém vyřeší ihned v hodině, za předpokladu, že je vážnějšího rázu. V opačném případě vyřešení odkládá na později.

Z výpovědí respondentů vyplývá, že nejrozšířenější způsob, jak se vyrovnat s vývojem v hodině je improvizace. Postrádá tedy smysl lpět za každou cenu na připraveném plánu, lepší je hodinu změnit nebo upravit, takovým způsobem, aby pro žáky byla poutavější. To je rozumné řešení, neboť kdo by si pamatoval informace, když by ho vůbec nezajímaly a byly podány velmi fádním a nudným způsobem?

### **Ukázky odpovědí respondentů:**

- **Hynek** - Těžce. Ale například jsme deset minut neprobírali, ale řešil jsem to, že jsem jim domlouval do duše, tak to jsem do nich mluvil opravdu radikálně. Jestli opravdu chtějí být hloupí, když to neznají. A dopadlo to tak, že z původního plánu jsem udělal půlku a půlku jsem udělal další týden.
- **Františka** - Vždy je to velmi nepříjemné. Záleží o co jde. Když je to něco vážného, tak v tu chvíli jde výuka stranou a musí se to řešit. Pokud je to něco méně závažného, tak se snažím řešit to o přestávce.
- **Cecílie** - Tak musím rychle improvizovat, vymyslet novou aktivitu na stejnou látku nebo to vysvětlit znovu a jinak. Většinou, když přijde problém, se snažím v hodině zařadit novou aktivitu na stejnou látku, aby když už to děláme, tak aby to bylo pochopeno co nejvíce lidmi.

### **9. Hodnotil(a) jste žáky spravedlivě nebo jste se nechal(a) strhnout osobními sympatiemi?**

Naprosto drtivá většina respondentů odpověděla, že se osobními sympatiemi (jak negativními, tak pozitivními) nenechávají strhnout. Jen Emílie to nedokáže zhodnotit, přesto řekla, že na zlobivé děti reaguje jinak než na hodné a občas jim nedá samolepku. Gustav otevřeně přiznal, že zlobivé žáky občas hodnotí horší známkou. Zároveň podléhá Pygmalion efektu, kdy na dobré žáky klade vyšší nároky, ale hodnotí je stejně přísně jako slabší žáky.

Cecílie většinou hodnotí písemné práce, kde sama uvedla není prostor pro sympatie, u ústního zkoušení by s tím mohla mít problémy. Stejně jako Františka a Dáša zahrnuje do známky i chování, domácí přípravu a aktivitu v hodině.

Otázka zřejmě nebyla formulována úplně šťastně. Kdo by přiznal, že hodnotí žáky podle míry obliby? Přesto lze z odpovědí respondentů vyvodit zajímavé závěry. Předně to, že začínající učitelé se snaží nemít oblíbené a neoblíbené žáky, a pokud už je mají, snaží se, aby to žáci nepoznali. Pak také to, že začínající učitelé nehodnotí pouze znalosti, ale i celou řadu dalších faktorů zmíněných dříve. Z odpovědí lze též vyčíst, že i učitel je jen a pouze člověk, který, ačkoli by neměl, zlobivé žáky hodnotí horší známkou, pokud ho k tomu doženou svým chováním.

### **Ukázky odpovědí respondentů:**

- **Cecílie** - Já doufám, že ne, protože většinou hodnotím písemně. Řekla bych, že tam se dá sympatie a nesympatie téměř vyloučit, protože to boduji. Ústní zkoušení v chemii

probíhá málokdy. Tam bych řekla, že bych se možná nechala strhnout sympatiemi nebo nesympatiemi, protože člověk si nemůže vysloveně bodovat, co žák řekne.

- **Františka** - Myslím si, že jsem objektivní. Když hodnotím žáky, tak opravdu jen za jejich výkony. Samozřejmě to je jiné ve chvíli, kdy jim dávám ústní hodnocení nebo písemné vyjádření. Tam je pak zahrnuto i jejich chování.
- **Hynek** - Ne. Ani jednou... Ale nikdy jsem nehodnotil stylem „tu mám rád, té dám jedničku“.

## 10. Jak jste řešil(a) kázeňské přestupky?

Největší shoda v otázce řešení kázeňských přestupků byla v jednom bodě. A to konkrétně řešení přestupků domluvou. Pomyslné dělené druhé a třetí místo ve shodě obsadila řešení poznámkou a psaní čárek na tabuli. To se však může vztahovat pouze na menší kázeňské problémy přímo v hodině.

Běta při rasově motivované rvačce hovořila s celou třídou a nakonec účastníci incidentu museli připravit program pro romské centrum. Dále zmínila, že poničené a zničené věci musely děti opravit nebo koupit.

Gustav s Hynkem svorně praktikují metodu práce navíc, kterou přímo v hodině ohodnotí patřičnou známkou. Dáša a Emílie v případě potřeby volají rodičům.

Zdá se, že nejpoužívanější taktikou při řešení kázeňských problémů je domluva. Z respondentů se s vážnějším kázeňským přestupkem setkala pouze Běta. Ostatní tedy řeší problémy povětšinou zavalením žáka prací, úkolem navíc, přesazením a podobně. Zřejmě nedostatek prostoru ke zlobení pomáhá nejvíce.

Začínající učitelé samozřejmě píšou i poznámky do žákovských knížek, případně postupují dále podle školního řádu – důtky a snížená známka z chování, jako Františka.

### Ukázky odpovědí respondentů:

- **Agáta** - Já to řeším většinou tak, že si vezmu ty, kteří se k sobě chovali špatně a jeden druhému se musí omluvit. Ač se jim nechce, musí. Já jsem chtěla, aby si uvědomili, kdy pošťuchování druhému nevádí, kdy jen to jen škádlení.
- **Emílie** - Nejdříve domluvou s dítětem. Máme tady systém napomínáčků. To znamená, když překročí domluvená pravidla, tak se na tabuli napíše jeho jméno a k němu se udělá čárka. Za tři čárky dostane mračouna do žákovské knížky. Potom je ještě pohovor s rodiči a dítětem.

- **Gustav** - Za celou dobu, po kterou pracuji na základní škole, jsem nenapsal jedinou poznámku. Nepotřebuji je dávat, protože je řeším motivací k práci; aby se přestali bavit a začali pracovat. Nebo jim nedávám ke zlobení prostor. Zavalím je prací a oni vědí, že to musí stihnout, protože jim to oznámkuji. A když to stihnou, tak jim dám dobrou známku.

## 11. Měl(a) jste problém s autoritou?

Respondenti ve svých odpovědích vytvořili dvě vyrovnané skupiny. První skupina problémy s autoritou neměla a nemá. Do této skupiny patří Františka, Gustav a Hynek. Všichni tři svorně uvedli, že se snaží mít s žáky kamarádský vztah v mezích rolí učitel-žák. Do druhé skupiny patří Cecílie a Emílie. Cecílie měla problém s autoritou spíše ve starších třídách, zatímco Emílie uvedla, že problémy s autoritou měla převážně kvůli tomu, že byla na žáky příliš hodná.

Zdá se, že otázku problémů s autoritou nelze jednoznačně kategorizovat. Většina začínajících učitelů problémy s autoritou nezaznamenala, přesto se najdou jedinci, kteří je měli. Návod na získání autority zřejmě není možné poskytnout, ačkoli respondenti, kteří vypověděli, že mají s žáky kamarádský vztah problémy s autoritou nezaznamenali.

### Ukázky odpovědí respondentů:

- **Gustav** - Jinak se ke mě chovají vcelku normálně. Nenechávám si tykat jako někteří učitelé. Zkrátka, chovají se ke mě jako k učiteli, což je adekvátní. Pořád si říkám, že to je možná tím, že jsem muž.
- **Hynek** - Ne. Myslím si, že ne. Řekl jsem, že budou mít nové sešity. Jedna holka se zeptala proč. Tak proto, že jsem to řekl. A pak už se mnou nediskutovala. Zkoušejí to tím „a proč? A proč ne?“, ale stačí stát si za svým, dvakrát to zopakovat a potřetí si nedovolí.
- **Františka** - Já si myslím, že ne. Osobně si myslím, že mám k dětem hodně přátelský vztah. Snažím se k nim přistupovat jako k sobě rovným, ale na úrovni učitel-žák. A snažím se fungovat přátelskou formou. Že bych neměla autoritu, že by mě celá třída nerespektovala, s tím nemám problém. Jsou jedinci, kteří to zkoušejí. Zkoušejí, co vydržíte, kam až mohou zajít. Že bych někam přišla a celá třída mi dala najevo, že jsem tam navíc, to se nestalo.

## 12. Jaký je váš názor na byrokracii kolem učení?

Z dotázaných respondentů nikdo neodpověděl ve smyslu, že by papírování v učitelské profesi bylo přínosné. Spíše převládaly dva hlasy. Buď začínající učitelé hodnotí byrokracii jako zbytečně přebujelou nebo už rezignovali a smířili se s ní.

Hynek do ní zatím nepronikl, ale Gustavovi a Cecílii nevadí. Běta a Františka jí hodnotí jako přehnanou a zbytečnou.

Z uvedených odpovědí vyplývá jednoznačný závěr a to, že začínající učitelé papírování spojené s učitelskou profesí hodnotí jako nadbytečné a zbytečně rozsáhlé. Lze předpokládat, že pochopení přijde s dalším proniknutím do podstaty papírování.

### Ukázky odpovědí respondentů:

- **Cecílie** - Já bych řekla, že byrokracie je téměř všude, takže mě to ani nepřekvapuje. Ze začátku se člověk musí zorientovat kam co psát, co musí vše podepsat, co kam zapsat, ale ve výsledku s tím musí fungovat. Samozřejmě by to šlo jednodušeji, to určitě ano, ale je to tak jak to je a člověk se s tím musí nějakým způsobem vyrovnat.
- **Emílie** - Musíte pořád něco někam psát, vyplňovat, odškrtnávat. To mi příliš nejde. Mě baví učit, dělat si pomůcky a podobně. Papírování je pro mě náročné.
- **Františka** - Přehnaná. Absolutně přehnaná. Jsou tam věci, které jsou absolutně zbytečné. Některé věci se musí zapsat, to chápu...Musíte mít vše zapsané, vše zaznamenané a jsou to věci, které vás na vysoké škole nenaučí.

Následují otázky zjišťující míru četnosti komunikačních problémů začínajících učitelů, ať už při vyučování s žáky nebo mimo vyučování s kolegy, vedením školy a rodiči žáků.

## 13. Jaký byl zpočátku váš vztah s vedením?

Na otázku vztahu s vedením všichni respondenti souhlasně odpověděli, že je dobrý. Vedení je vstřícné a nápomocné. Zvláště, když vidí práci, dokáží ji ocenit. Respondenti mají pocit, že mohou za vedením přijít s jakýmkoli problémem a vždy se jim dostane pomoci.

Žádný z respondentů neuvedl byť i jen drobné problémy s vedením. Pouze Gustav si stěžoval na neochotu vedení ke koupi pomůcek do třídy.

Zdá se, že ve školách vládne příjemná atmosféra, kde se dostane pomoci tomu, kdo ji potřebuje. Roztržky mezi vedením a učiteli nikdo z respondentů neuvedl.

Příjemná atmosféra na škole bude ještě patrnější z následující otázky.

### **Ukázky odpovědí respondentů:**

- **Františka** - Já jsem neměla sebemenší problém a nemám do nynějška. Jsem spokojená s vedením. Myslím si, že vztah je v pořádku.
- **Emílie** - Byl i je dobrý. Nemůžu si ztěžovat. Když paní ředitelka vidí, že pracujete, tak vás za to ocení. Jsem spokojená.
- **Dáša** - Já myslím, že dobrý. Jak na této škole, tak na minulé. Tady je možné jít za našim panem ředitelem, když má člověk problém a on pomůže. Naopak se chová lidsky a nemám strach za ním jít. Myslím si, že mě přijali dobře.

### **14. Jaká byla odezva na vaší pedagogickou činnost ze strany žáků, rodičů a vedení?**

Nejvíce respondentů uvedlo, že dostali pozitivní zpětnou vazbu na svou pedagogickou činnost v hodině. Od dětí pochopitelně dostávají zpětnou vazbu přímo v hodině, od vedení formou hospitací, od rodičů většinou zpětnou vazbu nedostávají žádnou.

Gustav a Hynek společně považují za pozitivní fakt, že si na ně doposud nikdo nestěžoval. Za povšimnutí též stojí i to, že respondenti se nebojí uvést, že na jejich adresu nepadly pouze pochvaly, ale i výtky. To platí i o zpětné vazbě ze strany rodičů. Cecílie s rodiči problém neměla, když se vyskytl problém, vysvětlila ho a rodiče ho pochopili. Naopak Dáša s Emílií zaznamenaly několik rozporů mezi jejich učebním stylem a představou rodičů. Došlo i ke konfrontaci, ale netrápí se tím.

Co se týče zpětné vazby, všichni respondenti kromě pochval počítají i s výtkami a nebojí se přiznat, že se jim výtek dostalo. Zdá se, že začínající učitelé nejsou naivní a nepředstavují si, že vše proběhne bez problémů. O věcech, které se jim nepovedly mluví bez emocí a berou je jako součást jejich práce.

### **Ukázky odpovědí respondentů:**

- **Emílie** - A s rodiči, jak s kým. Někomu to vyhovuje více, někomu to vyhovuje méně. Někdo by chtěl děti drilovat, aby děti seděly v lavici a byly zticha a vy tu byl mluvčí. Někdo upřednostňuje to, že děláme skupinové práce a hodně o věcech mluvíme. Spíše pozitivní. Na začátku to bylo rozpačité, potom už víceméně pozitivní.
- **Františka** - Od vedení to bylo na základě hospitace. Byla jsem upozorněna na věci, které jsem mohla zlepšit, na které jsem si měla dávat pozor. Ale nebyla to kritika nebo

nepříjemné. Spíše to pro mě bylo podnětné. Od dětí jsem měla víceméně také dobré reakce. Od rodičů také. Nebyla jsem nikdy vystavena kritice, ať už od rodičů nebo vedení nebo dětí. Nikdy mi neřekli, že se jim něco výjimečně nelíbilo nebo, že jsem dělala něco špatně nebo, že se mi něco nepovedlo. Nespokojené děti jsou vždy, rodiče někdy ještě více, ale nebylo to nikdy nic zásadního.

- **Cecílie** - Ze začátku si myslím, že pozitivní díky tomu, že jsem byla nová. Člověk má asi i výhodu v tom, že je mladý, protože si k němu děti najdou cestu snáze než ke starším učitelům.

## **15. Jak obtížné pro vás bylo jednání s rodiči?**

Zdá se, že největší problém začínajících učitelů (a nejspíše nejen jich) jsou rodiče, kteří se o výsledky svého dítěte nezajímají. Dle odpovědí respondentů existují pouze dva typy rodičů – bezproblémoví, kteří se o dítě zajímají a chodí na třídní schůzky a problémoví, kteří se přijdou do školy vykřičet.

Běta zmínila, že s rodiči se komunikuje dobře do doby, kdy se stane problém. Poté nastane přerod z bezproblémového rodiče v nekomunikativního. Dáša poukázala na zajímavý fakt, že to jsou převážně rodiče bezproblémových žáků, kteří se chodí na dítě informovat do školy.

Hynek na základě informací od starších kolegů vyvodil, že dítě je s rodičem v koalici proti učiteli, ačkoli by to podle něj mělo být obráceně, tedy rodič s učitelem proti dítěti.

Zdá se, že pokud už rodiče komunikují, jsou to příjemní a bezproblémoví lidé. Na druhou stranu se najdou i tací, kteří se o dítě nezajímají vůbec. Tuto skupinu považují začínající učitelé za největší. Další velká skupina jsou rodiče, kteří chodí do školy čistě za účelem vykřičení se na učitele.

## **Ukázky odpovědí respondentů:**

- **Dáša** - Většinou sem přijdou rodiče, s jejichž dětmi není problém. Naopak rodiče těch, kteří mají špatné známky, nenosí pomůcky, vyrušují si pozvu, ale nepřijdou, protože jim to je jedno. Komunikace je pak horší.
- **Cecílie** - S rodiči se obecně komunikuje dobře, pokud jsou rozumní. Občas se stane, že některý rodič moc rozumný není a přijde si v uvozovkách vykřičet svoje problémy nebo nespokojenost a nedá se s ním domluvit na ničem konkrétním. Většinou jsou v pohodě, většinou se s nimi lze domluvit.

- **Běta** - Já dávám k dispozici telefon i e-mailovou adresu. Moji rodiče byli navyklí na neustálé e-mailové zprávy. Jakmile se ve škole něco stalo, tak jsem jim ihned psala. Oni mohli ihned reagovat. Nebo jsem jim volala. Měla jsem kontakty na ně, oni měli kontakty na mě. Ale funguje to u rodičů, kteří zájem mají. Jsou rodiče, které to nezajímá a nepřijdou ani na třídní schůzky.

## 16. Jak se k vám z počátku chovali ostatní kolegové?

Stejně jako vztah s vedením ani vztah s ostatními členy pedagogického sboru nebyl poskvrněn stopou nesouladu. Opět se ani jedna odpověď nedotkla špatných vztahů ve sborovně. Přesně naopak. Všichni respondenti si vztahy s kolegy pochvalovali. Nejvíce jich uvedlo, že ostatní učitelé jim v začátcích pomáhali a radili. Kolegové byli milí, vstřícní, přátelští. Respondenti superlativy nešetřili. Hynka sice kolegové ze začátku podceňovali, ale získal si je svým přístupem.

Podle uvedených skutečností v této a předešlé otázce se lze domnívat, že vztahy na škole jsou pouze a jen ideální. Nikdo se s nikým nehádá, nikdo nikoho neponižuje ani se nikomu nevysmívá. Těžko se tomu věří, ale dle výpovědí respondentů tomu je opravdu tak.

## Ukázky odpovědí respondentů:

- **Hynek** - Jak kteří. Zdálo se mi, že některé kolegyně mě brali stylem „no, kluk, nemá žádnou školu, jde to zkusit“. Jedna mě hodně podceňovala. Někteří ke mně přistupovali jako rovný k rovnému...tak si myslím, že i tím jsem si získal ty, kteří mě podceňovali. A myslím si, že teď je to ve fázi, kdy je to vážně dobré.
- **Agáta** - I paní ředitelka i kolegové se mi snažili pomoci. První den, když jsem spadla do práce učitelky, jsem z toho byla překvapená, ale byla jsem mile překvapená z toho, jak to mezi učiteli funguje, že se s nimi dá vyjít. Že se ke mně nikdo neotáčel zády a pomáhali mi.
- **Gustav** - Překvapil mě kolektiv tím, že mě přijal. Očekával jsem, že starší učitelé budou odtažití. Naopak mě přijali, pomáhali mi ze začátku se vším, co jsem potřeboval.

## 17. Jaký je váš názor na poznámky?

Z dotázaných respondentů pouze jeden poznámky hodnotí kladně, ostatní tři je nepoužívají a nemají je v oblibě. Emílie a Hynek si společně myslí, že jsou zbytečné. Emílie učí malé děti a nevidí smysl v psaní poznámek právě proto, že jsou děti malé. Místo nich



používá systém čárek na tabuli a razítek mračounů. Hynek učí starší žáky a též si myslí, že na žáky nemají vliv. Františka poznámky používá, protože zjistila, že na žáky zabírají. Ze začátku však měla představu, že je používat nebude.

Z výpovědí respondentů lze vyčíst určitou neoblibu poznámek mezi začínajícími učiteli a to převážně z důvodu její neefektivnosti. Gustav přímo uvedl, že vypisování poznámky by ho jen zdržovalo v hodině. Také ještě ani jednu nenapsal. Učitel se bez poznámek jistě dokáže obejít, pokud je natolik schopný, že si zajistí klid ve třídě jiným způsobem. Začínajícím učitelům se to zřejmě vesměs daří.

### **Ukázky odpovědí respondentů:**

- **Gustav** - Nemám je rád...Než abych vypisoval každou hodinu několik poznámek, tak je lepší je zaměstnat nebo to udělat tak, aby tam kázeňské problémy nebyly... Opravdu jsem ještě na základní škole nedal ani jednu poznámku.
- **Hynek** - Špatný. Já si myslím, že to nemá na žáky žádný vliv. Jde o to, že v tomto směru jsou vztahy mezi školou a rodinou špatné.
- **Emílie** - ...Jak to řešit jinak? Poznámkou? To nemá význam. A pro malé děti to nemá žádný význam. Rodiče jim doma vynadají, aly my potřebujeme komunikovat i s rodiči.

Následují otázky zjišťující, jak učitelé porovnávají realitu, v které vyučují s představami, které měli během studia na vysoké škole.

### **18. Překvapilo vás něco při nástupu do školy příjemně?**

Nejvíce si respondenti pochvalovali přijetí od kolegů, jejich vstřícnost. Také to, že byli nápomocni při jakýchkoli problémech a obtížích. Stejně tak byli vděční za příjemné přijetí ze strany ředitelky školy. Zajímavé je, že naproti tomu si minimum respondentů pochvalovalo přijetí ze strany žáků. Pro Emílii bylo také překvapující školní prostředí. Běta vypověděla, že ji překvapilo, jak čas pomalu ubíhá, když není připravená.

Z uvedených odpovědí vyplývá, že pro nastupující učitele je nejdůležitější dočkat se příjemného přijetí od učitelského sboru a vedení školy. Gustav uvedl, že ho žáci vůbec nepřekvapili.

Zdá se, že učitelé si rozporují s tím, co uvedli v první otázce. Ačkoli je práce s dětmi baví a naplňuje a kvůli dětem se vrhli do divokých vod učitelství, názor dětí na jejich osobu jim už

hlavu netíží. Pak samozřejmě vyvstává otázka, jestli začali učit opravdu kvůli dětem nebo z jiného důvodu a v rozhovoru jen uvedli odpověď, která se od nich očekávala.

### **Ukázky odpovědí respondentů:**

- **Cecílie** - Příjemně mě překvapil náš kolektiv. To mě příjemně překvapilo, že všichni byli vstřícní. Netušila jsem, jak si poradit s papírováním okolo učitelství a když jsem se kohokoli zeptala, tak byli všichni velmi vstřícní.
- **Františka** - Kolegové. Kolektiv, pedagogický sbor mě příjemně překvapil. Někteří žáci.
- **Hynek** - Například přístup deváté třídy. A nejenom devátá třída, všechny třídy mě celkem příjemně překvapily tím, že mě přijaly dobře. Přijali mě mezi sebe a to samé platí o učitelském sboru. Ten mě přijal také úplně fantasticky.
- **Emílie** - Asi vztahy s kolegy. Tady na prvním stupni mají učitelé mezi sebou hodně hezké vztahy. A vstřícnost ostatních kolegů na prvním stupni, to mě překvapilo velmi příjemně. A místní prostředí. Je to tady útulné, hezké, příjemné. A vstřícnost paní ředitelky v tom, že nám dává volnou ruku. Nezasahuje nám příliš do naší práce.

### **19. Překvapilo vás něco při nástupu do školy nepříjemně?**

Odpovědi v tomto případě byly velmi rozmanité. Nejvíce respondentů (konkrétně tři) se shodlo v tom, že je při nástupu do školy nezklamalo nic. Dva respondenty zaskočila byrokracie v učitelské profesi. Stejný počet respondentů trpěl nedostatečnou připraveností z vysoké školy.

Dále už se objevily problémy pouze bez shody. Do této skupiny patří nedostatečná vybavenost tříd, špatné chování dětí k sobě navzájem, velký počet žáků ve třídě, špatná komunikace mezi učiteli, nutnost učit předměty mimo vystudovanou aprobaci a konečně odlišnost praxe a reality.

Z odpovědí je patrné, že každý začínající učitel má jiné priority a představy, a proto každého začínajícího učitele zklame něco jiného. Přesto můžeme ze shody dvou dvojic respondentů vyvodit závěr, že nejnepříjemnější mezi začínajícími učiteli po nástupu do školy je vysoká míra byrokracie v učitelství a nízká připravenost na výkon povolání z vysoké školy.

### **Ukázky odpovědí respondentů:**

- **Agáta** - Nepříjemně mě určitě překvapilo to, že mám třídu, která je odpoledne využívána jako družina. Což je pro mě hrozné. Já si v ní nemůžu nic v klidu připravit, protože moje třída funguje jako družina až do půl páté.
- **Hynek** - Spíš, kdybych se ohlédl zpátky na to, co mě na za tři roky naučily na škole, na fakultě. Hodně mi chyběly praktické dovednosti jako je hloupé zapisování do třídnice. Takže to bylo takové nepříjemné, že jsem si nevěděl rady sám ze začátku.
- **Dáša** - Že některé situace byly více o výchově než o učení. Pak mě to nebavilo, protože jsem neustále řešila kázeňské problémy. Děti byly i na sebe navzájem hrubé. Na jazyk je ideální mít dvanáct patnáct dětí ve třídě. Když najednou bylo ve třídě na jazyk dvacet čtyři dětí, tak to nebylo úplně ideální.
- **Běta** - Tehdy mě překvapila nekolegiálnost starších profesorů. Ve smyslu, že mi nepomáhali. Myslím, že by tehdy bylo lepší, kdyby za mnou přišla nějaká kolegyně a řekla „pojd’, zkusíme si o tom popovídat“. Hodně dlouho jsem cítila, že jsem tam nepatřila. Musela jsem si tvrdě vydobýt své místo, aby mě začali uznávat.

### **20.Bylo ve vaší kariéře někdy období, kdy jste chtěl(a) učitelskou profesi opustit?**

V této otázce se respondenti takřka jednoznačně shodli, že profesi nikdy opustit nechtěli. Běta naproti tomu profesi opustit chtěla, protože do školy chodila s nechutí a žáci to na ní poznali. Františka o změně práce přemýšlela několikrát, hlavně kvůli ztrátě motivace a nízkému finančnímu ohodnocení. Přesto všechno však zatím v učitelství vydržela. Gustav zapochyboval, zda práci dělá dobře. Naštěstí ho žáci utvrdili v tom, že ji nedělá špatně.

Zdá se, že jakmile člověk vstoupí do školství, je mu zatěžko z něj vystoupit. Jak jinak si vysvětlit častý jev na základních školách, kdy některé starší učitelky strávily na té jedné konkrétní škole prakticky celou svou životní dráhu?

Fakt, že učitelská profese se nelehko opouští souvisí i s tím, že ačkoli učitelé pochybují a přemýšlí o změně povolání, vydrží a neopustí školství. Maximálně změní školu jako v případě Dášy, kterou nebavilo být více policistkou než učitelkou.

### **Ukázky odpovědí respondentů:**

- **Františka** - Několikrát. Ze začátku jsem si říkala, jestli opravdu chci učit. Spíše jsem vždy zvažovala, jestli zůstat na této škole nebo jít někam dál. Většinou byla myšlenka spojená s únavou, s vyčerpáním a s neadekvátním finančním ohodnocením. Nebyla tam motivace. Ale nikdy to nebylo tak, že bych začala jinou práci. Spíše to byla krátkodobá myšlenka nebo krátkodobý stav mysli.
- **Cecílie** - Ne, to ne. Člověk je občas naštvaný, ale že by chtěl skončit, to ne.
- **Hynek** - Ne. Ani jednou. Mnoho čtvrtků bylo takových, až jsem si řekl, že jsem toho měl dost. I v hodinách bylo mnoho momentů, kdy jsem nevěděl, jak děti zklidnit, aby dávali pozor. Ale, že bych na to zanevřel, že bych si řekl: „dost, nebudu učit“, tak to ani jednou.

### **21. Myslíte si, že vás studium připravilo (připravuje) na výkon povolání?**

Nejvíce respondentů se shodlo, že studium na vysoké škole je na povolání nepřipravilo. Zároveň dodávají, že to platí co se didaktiky a metodiky týče. Na teoretické znalosti si neztěžují. Spíše na odtržení teorie na vysoké škole a praxe. Dáša má pocit, že se na školách učí věci, které absolvent neužije. Běta a Františka se shodly v názoru, že absolvent pedagogické fakulty není hotový učitel, spíše je nedotknutý.

Z výpovědí lze vyvodit závěr, že studium na vysoké škole považují začínající učitelé jako nedostatečné. Zatímco teoreticky jsou připraveni dobře, někdy až zahlceni informacemi, které nikdy nepoužijí, pro praxi nejsou vybaveni téměř vůbec. Začínající učitelé obecně požadují více didaktiky a metodiky na vysokých školách.

Gustav si stěžoval na odtrženost praxe a reality k čemuž Běta podala vysvětlení. Podle ní je to způsobeno tím, že učitelé na vysokých školách neučí na nižších stupních vzdělávací soustavy a tím pádem nejsou v kontaktu se současným stavem školství. Námět k zamyšlení je to jistě zajímavý. Zvláště vezmeme-li v úvahu jeho míru proveditelnosti.

Konkrétně Emílii nejvíce vadilo, že se na školách učí málo praktických dovedností jako je zapisování do třídnice, komunikace s rodiči, jak učit, známkování a slovní hodnocení. Pokud by byl systém přenastaven tak, aby vyhověl tomuto požadavku, stalo by se z vysoké školy obtížnější učiliště, kterým jistě být nemá. Kouzlo každé profese spočívá mimo jiné i v tom, že si každý pracovník může nalézt své vlastní postupy. Tento argument podporuje Cecílie, která říká, že si každý musí vybudovat vlastní systém.

### **Ukázky odpovědí respondentů:**

- **Dáša** - Myslím, že to v první řadě musí mít člověk v sobě. Můžeš vystudovat tři vysoké školy, ale pokud neumíš jednat s lidmi nebo to neumíš s dětmi, tak máš smůlu. Když se člověk nechá vyprovokovat nebo je neumí zabavit, tak můžeš mít kolik chceš škol a znalosti, ale pokud jim to neumí předat, tak je to o ničem. Teď FF studuji, protože musím mít titul, ale nemyslím, že mi něco dá do profese. Spíše si to dodělávám, protože musím. Učí se tam mnoho zbytečných věcí, které v praxi nepoužiji.
- **Běta** - Ne. Vůbec. Tedy, oborově ano. Oborové didaktiky byly ucházející. Ale pedagogicko-psychologická příprava, nemá s praxí nic společného. Myslím si, že to je tím, že lidi na fakultě neučí na školách. Povídají o katedře, ačkoli před ní nikdy nestáli.
- **Cecílie** - V zásadě asi ano. Je jasné, že praxe je trochu jiná, ale myslím, že s tím každý učitel počítá už když jde na náslehy nebo když je na praxi v reálném prostředí. Myslím si, že základ mi studium dalo, člověk si pak během času stejně vybuduje svůj vlastní systém. Zbytek člověk musí získat praxí.

### **22. Změnil se nějak váš pohled na roli pedagoga?**

Pro většinu respondentů se paradoxně pohled na pedagoga nijak nezměnil, protože věděli do čeho se pustili. Cecílie a Dáša pochází z učitelské rodiny, a tak doma slyšeli mnoho historek, které je dokázaly připravit. Pro čtyři respondenty byl první vstup za katedru šok spojený s velkou námahou. Gustava zaskočilo množství času, jaké zabere příprava na hodiny.

Z dostupných výpovědí lze vyvodit, že začínající učitelé mají veskrze představu o povolání, přesto však, když ho začnou doopravdy vykonávat, jsou zaskočení jeho náročností, kterou si nikdo neuvědomuje.

### **Ukázky odpovědí respondentů:**

- **Běta** - No určitě. Změna rolí byl šok. A není to tak jednoduché. Není to jen stoupnout si před skupinu lidí a něco jim vyprávět, ale je třeba u nich vzbudit zájem a donutit je přemýšlet a něco se naučit, udělat něco navíc v jejich volném čase. Přípravy nejsou jen podívat se na to, co budu učit, protože to mám vystudované a znám to, ale musím o každé hodině přemýšlet a modifikovat to.

- **Františka** - Je to velmi náročná práce. Je to krásná práce, je to práce, která nabije. Můj názor se změnil v tom, že když někdo jen vystuduje pedagogickou fakultu, tak to opravdu neznamena, že je dobrý učitel a ne každý by měl jít učit.
- **Cecilie** - Mně se asi ani příliš nezměnil, protože pocházím z učitelské rodiny. Mnoho znám z vyprávění a věděla jsem, do jaké situace nastupuji - že to rozhodně není nic jednoduchého.

## 19 Závěr

Stěžejní částí práce je část druhá, praktická. Převážně z důvodu její konfrontace začínajících učitelů a jejich zkušeností se vzděláváním žáků a celkovým pojetím učitelské profese.

V práci bylo dosaženo splnění všech tří vytyčených cílů jejichž rozebrání je k nalezení na následujících řádcích.

Zajímavé je, že ačkoli začínající učitelé působí na různých školách, v některých oblastech se dokázali shodnout. Z toho lze usoudit, že žákovská populace se od sebe neliší co se chování a přístupu týče. Co se však může lišit je přístup vedení k pedagogickému sboru a vztahy kolegů k sobě navzájem. Proto je překvapující (a potěšující zároveň) fakt, že kromě jedné žádný ze začínajících učitelů nezmínil obtíže spojené s přijetím od vedení, či neshody s kolegy.

Pro akademickou i širokou veřejnost je potěšující zjištění, že žádný ze začínajících učitelů v blízké době neplánuje školství opustit. Ačkoli si již plně uvědomují náročnost svého povolání, jsou ve škole rádi a práce je baví.

Co však začínající učitelé považují za silný nedostatek je praktická průprava z vysokoškolského studia. Mají pocit, že je studium připravilo vynikajícím způsobem teoreticky, avšak praktická složka byla poněkud zanedbána. Z toho pramení i částečné rozčarování při nástupu do školství. Začínající učitelé se pak setkávají s činnostmi, na které nebyli připraveni a s kterými si neví rady. Vínou kladou právě na vysokou školu. V tomto bodě je důležité podotknout, že funkce uvádějícího učitele není bez významu. Z dotázaných začínajících učitelů uvádějícího učitele nemá přes polovinu respondentů. I zde můžeme vidět základ, z kterého vyrůstá jejich rozmrzelost.

Byrokracie v životech všech lidí zaujímá většinou odvrhnutou pozici. Nejinak je to u začínajících učitelů, kteří byrokracii nemají v lásce. S tím se pojí neláska k poznámkám. Papírování je podle nich zbytečně složité a přebujelé. Takový postoj pramení převážně z touhy učit. Byrokracie je pak vnímána jako nadbytečná část zdržující od naplnění prvotního přání.

Začínající učitelé zažívají největší obtíže přímo ve vyučovací hodině. Ať už jde o motivaci žáků, vyložení nové látky nebo vyrovnání se s nečekaným vývojem hodiny, jedná se vždy o situace pro začínající učitele nové. Postupy k jejich vyřešení si teprve musí najít, proto se může někomu zdát, že začínající učitelé jsou neefektivní, že dělají mnoho věcí zbytečně. To si retrospektivně uvědomují i začínající učitelé sami.

Pozornost v hodině všichni začínající učitelé udržují střídáním aktivit. Metoda fungující v jakémkoli věku. Neočekávaný směr hodiny pak přijímají jako fakt. Takové situace v nich rozvíjí schopnost improvizace, která může přijít ke slovu i mimo vyučovací hodinu.

V oblasti přípravy na hodinu potvrdili začínající učitelé tvrzení prezentovaná odbornou literaturou. Na hodinu si vytvoří nadsazenou přípravu, kterou v hodině nevyužijí. Oproti literatuře však nezaznamenávají zbytkový čas na konci vyučovací hodiny. Jejich problém je přesně opačný. Hodina v jejich podání by mohla být bez mrknutí oka i o dvacet minut delší.

K tématu komunikace s rodiči všichni respondenti zmínili ty, kteří nespolupracují. Překážkou je to převážně ve chvíli, kdy žák začne vykazovat zhoršené výsledky ve vzdělávání. Rodič nezajímající se o svého potomka však ke zlepšení nepřispěje.

Zkoumání problematiky začínajícího učitele by za žádných okolností nemělo ustrnout na mrtvém bodě. Lze říci, že s probíhajícím vývojem žakovské i rodičovské populace se učitel musí tomuto vývoji přizpůsobit. To na něj klade nové a nové nároky. Proto je možné tvrdit, že učitel je začínající po celé své pracovní působení.

O problematiku by měli projevit zájem především ti, kterých se to týká. Tedy studenti pedagogických oborů rozhodnutí ke vstupu do školství. Pokud by se spokojili pouze s teoretickými poznatky podanými akademickou sférou, nedošli by plného poznání. Praxe a teorie je od sebe vždy poněkud vzdálená, přesto však spolu úzce souvisí. Proto je důležité zjistit si informace ještě před vstupem do povolání. Jak říká letitá pranostika: „štěstí přeje připraveným“. Každý se však o své štěstí musí zasloužit sám.

Začínající učitelé si při známkách neúspěchu nemusí zoufat. Další vousatá pranostika pojednávající o platnosti gravitační síly i na vzdělané nám říká, že poznání nepřichází samo. Chybou by bylo, pokud by se začínající učitelé vzdali po prvních nepovedených hodinách. Když vydrží, odměnou jim bude krásná, ale náročná práce.



## 20 Použitá literatura

**Bendl, Stanislav. 2001.** *Školní kázeň - metody a strategie*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-80-3.

**Corso, Regina. 2005.** Firemen, Doctors, Scientists, Nurses and Teachers Top List as 'Most Prestigious Occupations,' According to Latest Harris Poll. [Online] 8. září 2005. [Citace: 5. březen 2013.] <http://www.prnewswire.com/news-releases/firemen-doctors-scientists-nurses-and-teachers-top-list-as-most-prestigious-occupations-according-to-latest-harris-poll-54826437.html>.

**Dytrtová, Radmila a Krhutová, Marie. 2009.** *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

**Kantorková, Hana. 1994.** Potřeba změn v pedagogické přípravě učitelů primárního stupně školy. In: Věra Cedrychová, Karel Kamiš a Stanislav Navrátil. *Učitel - jeho příprava a požadavky školské praxe*. Ústí nad Labem: Česká asociace pedagogického výzkumu a Pedagogická fakulta UJEP v Ústí nad Labem, 1994, stránky 144-150. ISBN 80-90-1670-0-4.

**Krykorková, Hana, Váňová, Růžena a kol. 2010.** *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.

**Kučerová, Stanislava. 1999.** Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. In: Alena Vališová a kol. *Autorita ve výchově - vzestup, pád nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999, stránky 69-85. ISBN 80-7184-857-3.

**Kyriacou, Chris. 2008.** *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.

**Long, Bill. 2005.** Prestige and Statistics. [Online] 21. listopad 2005. [Citace: 5. březen 2013.] <http://www.drbilllong.com/CurrentEventsV/Prestige.html>.

**Míček, Libor a Zeman, Vladimír. 1997.** *Učitel a stres*. Opava: Vade Mecum, 1997. ISBN 80-86041-25-5.

**Miovský, Michal. 2006.** *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

**Pařízek, Vlastimil. 1988.** *Učitel a jeho povolání.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-563-88.

**Pařízek, Vlastimil. 1990.** *Učitel v nezvyklé školní situaci.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-23897-1.

**Podlahová, Libuše. 2004.** *První kroky učitele.* Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.

**Podlahová, Libuše. 2002.** *Ze studenta učitelem.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0444-3.

**Průcha, Jan. 2002.** *Učitel - současné poznatky o profesi.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

**Spilková, Vladimíra, Tomková, Anna a kol. 2010.** *Kvalita učitele a profesní standard.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.

**Šanderová, Jadwiga. 2000.** *Sociální stratifikace.* Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0025-0.

**Šimoník, Oldřich. 1995.** *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů).* Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6.

**Švec, Vlastimil. 1999.** *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace.* Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.

**Švecová, Jana a Vašutová, Jaroslava. 1997.** *Problémy učitelské profese ve světě.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.

**Tu, David. 2009.** Top 10 Most (& Least) Prestigious Jobs in America. [Online] 2. říjen 2009. [Citace: 5. březen 2013.] <http://www.billshrink.com/blog/4556/best-worst-jobs-america/>.

**Vališová, Alena a Kasíková, Hana. 2011.** *Pedagogika pro učitele.* 2., rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

**Vašutová, Jaroslava. 2007.** *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi.* Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

**Vašutová, Jaroslava. 2004.** *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

**Viktorová, Ida. 1994.** Autorita učitele v očích studentů učitelství. In: Věra Cedrychová, Karel Kamiš a Stanislav Navrátil. *Učitel - jeho příprava a požadavky školské praxe*. Ústí nad Labem: Česká asociace pedagogického výzkumu a Pedagogická fakulta UJEP v Ústí nad Labem, 1994, stránky 260-266. ISBN 80-90-1670-0-4.

**YouTube. 2011.** Salman Khan: Let's use video to reinvent education. [Online] 9. březen 2011. [Citace: 25. leden 2013.] <http://www.youtube.com/watch?v=nTFEUsudhfs>.

## 21 Seznam příloh

1. Nosič CD-ROM s elektronickou verzí práce, zvukovými záznamy rozhovorů, přepisy rozhovorů a tabulkou odpovědí respondentů
2. Seznam použitých otázek v rozhovorech

## 21.1 Příloha číslo 2

### Identifikační a rozeřivací otázky

1. Jak dlouho učíte?
2. Škola, na které učíte je vaše první?
3. Jak dlouho po vystudování jste začal(a) učit?
4. Jaký je váš současný vztah k pedagogické profesi?

Otázky zjišťující zda se dostává začínajícím učitelům podpory a pomoci v situaci, kdy se objeví problémy v oblastech didaktiky, práce s časem, kázní a podobně.

5. Jakých chyb jste se ze začátku dopouštěl(a) nejvíce?
6. Měl(a) jste ze začátku problém s časovým rozvržením vyučovací hodiny?
7. Zvládal jste žáky motivovat k činnostem v hodině?
8. Bylo pro vás těžké vysvětlit novou látku?
9. Jak jste zvládal(a) udržet pozornost žáků?
10. Bylo pro vás obtížné zvolit činnosti úměrně věku žáků?
11. Jak jste se vyrovnával(a) s neočekávaným vývojem hodiny?
12. Hodnotil(a) jste spravedlivě žáky nebo jste se nechal(a) strhnout osobními sympatiemi?
13. Jak jste řešil(a) kázeňské přestupky?
14. Měl(a) jste problém s autoritou?
15. Jaký je váš názor na byrokracii kolem učení?

Otázky zjišťující míru četnosti komunikačních problémů začínajících učitelů, ať už při vyučování s žáky nebo mimo vyučování s kolegy, vedením školy a rodiči žáků.

16. Jaký byl zpočátku váš vztah s vedením?
17. Jaká byla odezva na vaši pedagogickou činnost ze strany žáků, rodičů a vedení?
18. Jak obtížné pro vás bylo jednání s rodiči?
19. Jak se k vám zpočátku chovali ostatní kolegové?
20. Jaký je váš názor na poznámky?

Otázky zjišťující, jak učitelé porovnávají realitu, v které vyučují s představami, které měli během studia na vysoké škole.

- 21.** Překvapilo vás něco při nástupu do školy příjemně?
- 22.** Překvapilo vás něco při nástupu do školy nepříjemně?
- 23.** Bylo ve vaší kariéře někdy období, kdy jste chtěl(a) učitelskou profesi opustit?
- 24.** Myslíte si, že vás studium připravilo (připravuje) na výkon povolání?
- 25.** Změnil se nějak váš pohled na roli pedagoga?